



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# (IN)DISCIPLINA NOS 2.º E 3.º CICLOS – MOTIVAÇÕES, IMPLICAÇÕES E RESPOSTAS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração Escolar -

*Luísa Marta da Conceição Queiroz*

Porto, abril de 2019



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
E PSICOLOGIA

---

PORTO

# (IN)DISCIPLINA NOS 2.º E 3.º CICLOS – MOTIVAÇÕES, IMPLICAÇÕES E RESPOSTAS

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração Escolar -

*Luísa Marta da Conceição Queiroz*

Trabalho efetuado sob a orientação de

José Joaquim Ferreira Matias Alves

Porto, abril de 2019



E eis que o horizonte se transforma num *aqui*.

A caminhada foi longa e nem sempre fácil, mas para trás fica o *esquecível* e na mochila o memorável. Fica o crescimento, a aprendizagem e vontade de caminhar, caminhar sempre...

Fica também um sentido agradecimento a todos aqueles que, ao longo desta viagem, me deram a mão, me sacudiram, me levantaram, me deram colo, me desinstalaram, me contrariaram, me apoiaram, me provocaram... no fundo, aos que acreditaram em mim.

Ao Professor José Matias Alves, pela orientação, dedicação e paciência com que orientou este meu trabalho;

à Diretora Geral do Colégio X, pela confiança depositada em mim ao longo de todo este processo;

aos meus amigos de trabalho, pelo companheirismo, compreensão e incentivo;

aos meus alunos, sem exceção, pelo tanto que me ajudaram e me ensinam;

a todos os meus amigos que me aturaram as neuras e celebraram como suas as minhas pequenas vitórias;

à Lisa, à Carla, à Catarina e à Xana pelos passos que deram comigo;

ao meu irmão que fez por mim e esteve por mim tantas vezes;

ao meu pai, pelo apoio nesta caminhada;

por fim, e sempre em primeiro, à minha mãe, pelo exemplo como professora, como pessoa e como mãe, pelo mimo e por tantas vezes corrigir as minha pequenas indisciplinas.

A todos, um grande bem-haja!

## Sumário Executivo

A presente dissertação consiste num estudo de caso do fenómeno de indisciplina, no segundo e no terceiro ciclos do ensino básico, em contexto do ensino privado católico, considerando o seu potencial perturbador do processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, procurou descobrir-se quais as leituras que os diferentes atores do espaço escolar faziam o fenómeno. Para o efeito, a investigação foi feita seguindo uma metodologia de cariz misto, predominantemente qualitativo, tendo-se recorrido como forma de recolha de dados à análise de relatórios de ocorrência e à realização de grupos focais, orientados por entrevista semiestruturada. Foram auscultadas as opiniões de alunos com e sem registos de ocorrência, bem como docentes de diversos níveis de ensino e áreas disciplinares e colaboradores não docentes, com o intuito de compreender o seu conceito de indisciplina, de identificar as condutas vistas como mais perturbadoras e de aferir a eficácia educativa das medidas formais e informais adotadas. De igual forma, fez-se a uma revisão bibliográfica a fim de se proceder ao enquadramento teórico do fenómeno em estudo.

O estudo permitiu concluir que, embora se observe um *ethos* escolar potenciador de um ambiente genericamente disciplinado, constata-se uma possibilidade de melhoria quer no âmbito da ação preventiva (sobretudo, numa melhor gestão de tempos e espaços), quer na aplicação de medidas corretivas e sancionatórias (mais em consonância com os atos disruptivos a corrigir ou eliminar).

**Palavras-chave:** indisciplina; ensino privado; ensino católico; gestão de conflitos.

## Abstract

This dissertation consists of a case study on indiscipline, in students from 5<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grades, from a private catholic school, considering its disturbing potential in the teaching-learning process.

Hence, one attempted to disclose the different readings the actors in the school had of the phenomenon. For this purpose, the research was held embracing a mixed method, mainly qualitative, collecting data by gathering and analysing occurrence reports and holding focus groups, guided by semi structured interviews. Opinions were heard from students with and without occurrence reports, teachers of different levels and areas of expertise and non-teaching staff as to understand their concept of indiscipline, to identify behaviours perceived as disturbing and to measure the effectiveness of the formal and informal procedures adopted. Likewise, literature was reviewed to provide a theoretical framework.

The study led to the conclusion that, though one was able to identify in this school a discipline enabler *ethos*, improvement can be achieved by means of prevention (specifically, in what concerns time and space management) and application of corrective and sanctioning actions more in line with the disruptive behaviours to be correct or eliminated.

**Keywords:** indiscipline; private education; catholic education; conflict management.

## Índice

Introdução.....	1
Parte I – A problemática da indisciplina no contexto escolar .....	2
Escola.....	2
Escola Católica .....	9
(In)disciplina .....	11
Fatores promotores de indisciplina.....	18
Tipos de indisciplina .....	28
Gestão de conflitos e ações de intervenção .....	30
“Finalidades” da indisciplina .....	38
Parte II – Enquadramento metodológico.....	40
O problema, as questões de investigação, a metodologia, natureza e abrangência do estudo .....	40
Objeto de estudo.....	47
Procedimentos .....	49
Parte III – Estudo empírico – Apresentação, discussão e interpretação dos dados.....	53
Ocorrências e relatórios .....	53
Colégio X – caracterização geral e especificidade do perfil do aluno .....	57
Conceito de indisciplina.....	60
Percepções e perspetivas .....	69
a) Alunos.....	69
b) Docentes.....	77
c) Não Docentes .....	79
Comportamentos .....	81
Motivações .....	88
a) Alunos.....	88
b) Docentes.....	91
c) Não docentes.....	96
Regras: casa e colégio.....	99
Autoridade.....	103
Sanções.....	109
Soluções.....	114
Conclusões .....	118
Bibliografia.....	123
Obras Citadas .....	127
Anexos.....	131
Transcrição do ficheiro “Com Ocorrências” .....	131
Transcrição do ficheiro “Sem ocorrências” .....	149
Transcrição do ficheiro “Professores” .....	173

Transcrição do Ficheiro “Não Docentes” .....	193
Guião de entrevista – Alunos “Com Ocorrências” .....	208
Guião de entrevista – Alunos “Sem Ocorrências” .....	212
Guião de entrevista – Docentes .....	216
Guião de entrevista – Não Docentes.....	220
Consentimento Informado – Pais.....	224
Grelha de registos de ocorrência .....	225



## Introdução

Um crescente dispêndio de tempo com questões do âmbito disciplinar tem vindo a revelar-se uma preocupação de todos os atores educativos do Colégio X. Apesar de cientes da especificidade do contexto escolar em questão e consequente especificidade da noção de indisciplina, tornou-se premente compreender qual a origem do problema por forma a, na medida do possível, desenvolver e/ou criar medidas de prevenção e superação de situações de indisciplina.

Com efeito, o comportamento, as atitudes e as disposições de alunos do 2º e 3º ciclos são considerados por docentes como sendo perturbadores do ambiente educativo, gerando por isso ações disciplinares diversas que podem, por sua vez, não estar a cumprir as suas finalidades. Nestas circunstâncias, as possibilidades de aprendizagem diminuem, o clima de escola e de aula torna-se menos sereno, sendo pertinente enunciar a questão orientadora de partida: que ações são consideradas inadequadas, que medidas formais e informais são tomadas, qual o seu sentido educativo e que efeito produzem nas disposições dos alunos?

O objetivo central deste estudo é, então, compreender as motivações de atuais situações de indisciplina de alunos dos 2.º e 3.º ciclos, por forma a criar ou melhorar e/ou alterar formas de atuação preventivas e corretivas, sem que tal implique o desvirtuar da pedagogia adotada e assumida pelo Colégio X, na qual o corpo educativo alicerça as suas práticas e na qual os pais apostam e investem.

Para o efeito, considerou-se necessária a compreensão das diferentes visões dos elementos da comunidade educativa (alunos, professores e funcionários não docentes) acerca do conceito de (in)disciplina e de formas eficazes e pertinentes de prevenção e correção de comportamentos considerados desadequados e/ou inaceitáveis no contexto escolar em observação. Foram estudados os comportamentos e analisadas as visões de alunos com registo(s) de ocorrência(s) disciplinar(es) (formais e/ou informais), dado ser a sua visão a que mais importava perceber por forma a promover uma alteração de comportamento. No sentido de obter uma visão mais consolidada e fundamentada das questões disciplinares, foram ainda recolhidas opiniões de alunos sem registo de ocorrências disciplinares, bem como os juízos de pessoal docente e não-docente.

## Parte I – A problemática da indisciplina no contexto escolar

### Escola

Por forma a compreender o fenómeno em estudo, há que perceber o meio em que a indisciplina se desenvolve e no qual (e para o qual) há que encontrar soluções condizentes com a realidade dos nossos tempos. Efetivamente, não podemos compreender a indisciplina sem antes perceber de que forma a *escola* evoluiu e em que medida esta influi no comportamento e sentires dos que nela se movimentam e crescem.

Com a democratização do ensino, sobretudo ao longo da segunda metade do século XX, observou-se uma crescente insatisfação com o modelo educativo vigente, fruto do seu notório desfasamento da realidade, do propósito e dos atores que deve servir. Esta tomada de consciência de que há mudanças prementes a fazer tem originado tumulto e instabilidade no ambiente escolar, bem como suscitado vontade(s) de encontrar um modelo que melhor se coadune com o tempo presente.

Na tentativa de melhor compreender a *escola* (os seus constrangimento, exigências e ensejos) e definir um modelo adequado para o momento presente e futuro, muitos foram os que se debruçaram sobre o caminho percorrido até ao momento, considerando, para o efeito, uma evolução marcada por três períodos distintos (sendo estes balizados de formas distintas consoante o autor e os critérios adotados)<sup>1</sup>. A compreensão deste devir do conceito de *escola* fará tanto mais sentido quando considerado que fenómenos como a indisciplina e o desinteresse pela vida

---

<sup>1</sup> Considerando o papel do Estado no processo de desenvolvimento dos sistemas de ensino de massas, David Justino (2014) define um primeiro momento de evolução da escolaridade obrigatória entre 1844 e 1950, que apelida de «construção retórica da escolaridade», marcado pela implementação a um ritmo acelerado de «medidas e instrumentos normativos», que se mostraram ineficazes na prossecução da massificação do ensino. Para o sociólogo e ex-ministro da Educação, a verdadeira massificação dá-se entre 1950 e 1995, com a reforma do sistema de ensino e com a aplicação de medidas promotoras do alargamento da escolaridade obrigatória, que surgem em resposta a «dinâmicas sociais e culturais decorrentes de processos de mudança interna e por indução externa.» O terceiro momento persiste até ao presente, num percurso de «qualificação da escola de massas», como forma de colmatar as medidas ineficientes que pautaram o período anterior e combater a «inversão da demografia escolar».

Nóvoa (2009), por seu turno, define uma primeira fase a partir de 1870, um período de “Consolidação e difusão do modelo escolar”, em que se instituiu o modelo prevaletente «público e homogéneo», assente no seu papel de «consolidação da identidade nacional». O segundo momento, para o autor, inicia-se em 1920, uma época em que se atribui à *escola* uma panóplia de funções, que a escola assumiu, sob a égide da formação integral da criança, fundada em quatro princípios «educação integral, autonomia dos educandos, métodos activos e diferenciação pedagógica», perdendo a noção da sua função primordial. Por fim, António Nóvoa considera um terceiro período, com início em 1970, marcado por aquilo que apelida de «Desescolarização da Sociedade», citando Ivan Illich. No entender de Nóvoa, este momento assistiu, felizmente, ao processo inverso do advogado por muitos teóricos, «uma sociedade que generalizou uma relação pedagógica com as crianças, os jovens e os adultos. [...] assistiu-se à redefinição da Educação Permanente como “Educação e formação ao longo da vida”, conceito marcado pelo princípio da empregabilidade.»

escolar advêm precisamente do fosso existente entre o paradigma escolar que prevalece desde finais do séc. XIX e as necessidades dos nossos tempos.

Considerando a perceção generalizada da população relativamente ao ensino, bem como algumas alterações significativas no sistema educativo, Canário, Alves e Rolo (2001) definem três etapas distintas de evolução da escola ao longo do século XX.

Num primeiro momento, durante a primeira metade do século, a *escola* impunha-se como uma instituição de “certezas”<sup>2</sup>, claramente pensada para a produção de cidadãos enformados num modelo singular de ser cívico, alicerçado num conjunto específico de valores. De acordo com os autores, apesar do seu carácter seletivo e elitista, a *escola* da primeira metade do século XX oferecia algumas possibilidades de ascensão social aos filhos de classes mais desfavorecidas, numa lógica de meritocracia.

Em finais da década de 60, de acordo com os mesmos autores, assistiu-se à massificação da *escola*<sup>3</sup>, na tentativa de aproximar os valores de alfabetização dos que se registavam nos países

---

<sup>2</sup> Apesar de, em Portugal, a adoção da escolaridade obrigatória datar de 1844, por ação de Costa Cabral, esta apenas abrangia «crianças entre os 7 e os 15 anos, residentes num quarto de légua de distância de uma escola [...]». Porém, admitem-se como exceções: os que demonstrem possuir os conhecimentos correspondentes ao primeiro grau da instrução primária ou frequentarem ensino idêntico, aqueles que revelem “excessiva pobreza” ou àqueles a quem seria “penosa a falta do trabalho dos meninos”. (Justino, 2014)

De acordo com o relatório feito pelo Ministério da Educação para a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, a partir de 1884 dão-se grandes reformas o ensino e não sendo possível referi-las todas, sublinha-se: a formação de Escolas Normais de formação de professores; a criação do Ministérios da Instrução Primária; a criação de escolas comerciais e industriais; criação dos primeiros liceus femininos (em 1888); uma década depois, em 1894, criação de escolas para o ensino infantil, cursos para adultos e cursos para deficientes e, por fim, a reforma do Ensino Secundário.

Perante a clara ineficácia e cariz retórico das medidas adotadas, novas tentativas de efetivação do ensino escolar obrigatório são feitas em 1919, regulamentando-se «essa obrigatoriedade através de um regime sancionatório que pretendia tornar efetiva essa medida coerciva» (Justino, 2014).

Ainda durante este período, considera-se uma segunda subfase «Preocupados com a decadência do sistema escolar português, com o seu desfazamento relativamente à maioria dos países europeus, o seu atraso endémico e as elevadas taxas de analfabetismo – cerca de 70% da população –, os primeiros governos da República iniciam a promulgação faseada de grandes reformas para os vários graus de ensino. Alguns desses textos são de grande qualidade e [...] dão testemunho duma das épocas mais criativas no campo da educação e do ensino que existiram em Portugal. [...]

Com o início da ditadura, o combate ao analfabetismo deixa de ser considerado uma prioridade, já que a ignorância da leitura e da escrita evita, na perspectiva vigente, a contaminação de doutrinas consideradas perniciosas e desestabilizadoras.» (OEI - Ministério da Educação de Portugal, 2003)

Em finais da década de 40, e nas palavras de David Justino «o ritmo das matrículas acelera-se a um ritmo de 6,6% ao ano até 1953, reduzindo a uma taxa média de crescimento anual de 1,6% nos oito anos até 1960. [...] O período da II Guerra Mundial e os três anos de pós-guerra são claramente anos de estagnação, mas na passagem da década o ritmo de crescimento acelera, para voltar a uma fase de crescimento moderado. [...] Mais do que o resultado de um plano pacientemente elaborado, este pequeno período de rápido crescimento da população escolar, terá beneficiado das condições económicas e demográficas do pós-guerra fazendo aumentar a procura de ensino primário como nunca se tinha verificado. [...]» (Justino, 2014)

<sup>3</sup> Na segunda metade deste século, podem distinguir-se três fases. [...] Numa segunda fase (1960- 74), assiste-se a uma maior abertura do sistema, com uma nova tomada de consciência do atraso educacional do país. Na terceira, e com a mudança de regime trazida pela Revolução de Abril (1974-97), colocar-se-ão novos desafios e o sistema de ensino irá conhecer importantes transformações qualitativas e quantitativas.» (OEI - Ministério da Educação de Portugal, 2003). Com efeito, é neste período que é promulgada a Lei nº 5/73 de 25 de julho na qual «aparecem

da OCDE, fazendo surgir o que Canário, Alves e Rolo (2001) apelidam de uma *escola de promessas* – com «uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social, uma promessa de mais igualdade e justiça social». Apesar de um notório aumento das taxas de alfabetização, diversos fatores (tal como as disparidades do grau de desenvolvimento entre litoral e interior ou a «manifesta incúria dos encarregados de educação») impediram que as promessas feitas fossem passíveis de ser atingidas por todos, ou seja, apesar de cogitada para acolher todas as crianças e jovens em idade escolar, muitos continuaram a não ter acesso à escolarização.

Em inícios da década de 80, em que a «massificação generalizada era finalmente uma realidade» (Justino, 2014), dá-se início a uma terceira etapa, a *escola das incertezas*. Após um momento de euforia em torno das promessas feitas e perante uma acentuada recessão económica, sucede-se um período de desapontamento com as promessas goradas<sup>4</sup>. Neste terceiro momento, a *escola* passa a ser encarada por muitos como uma instituição que aumenta os «níveis de frustração do seu público» (Canário, Alves, & Rolo, 2001), o que decorre de diversos fatores<sup>5</sup>, entre os quais podemos referir: o crescente aumento das taxas de desemprego, num aparente contrassenso com aumento generalizado da escolarização e investimento em formação por parte da população e por parte dos seus representantes (este é um período em que se assiste a uma crescente procura intencional e/ou forçada da escolarização, exigida pelo mercado de trabalho, sem que, contudo, esse acréscimo de formação se reflita, como no passado, numa empregabilidade garantida); a obrigatoriedade de permanência no ensino escolar, sem que, para

---

conceitos inovadores: “formação integral”, “direito à educação”, os “méritos de cada um”, “igualdade de oportunidades para todos”, “liberdade de ensino em todas as suas modalidades”, entre tantos outros que denunciam um quadro de princípios orientados para a democratização do ensino. [...] Contrabalançando estes conceitos inovadores no discurso político da época, voltamos a encontrar na enunciação das finalidades do sistema de ensino os pilares do pensamento conservador: desde as “virtudes morais e cívicas, orientadas pelos princípios da moral e doutrina cristãs tradicionais no País”, até o “estimular o amor da Pátria e de todos os seus valores”. É com base na observância do “princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos” que o diploma pretende “tornar efetiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada”, concretizada através do conceito de “ensino básico” englobando dois ciclos de quatro anos, o primário e o preparatório.

[...] Precisamente nove meses após a aprovação do diploma na Assembleia, o 25 de Abril de 1974 e o tumulto político que lhe sucedeu interrompeu o processo de concretização do que muitos consideraram ser a Lei de Bases que anunciava a derradeira fase de massificação do sistema de ensino português. Até ao final da década de 70, identifica-se uma clara desaceleração no ritmo de escolarização real nos diferentes ciclos, exceção feita ao primeiro que se aproxima rapidamente da universalização do ensino primário. (Justino, 2014)

<sup>4</sup> A mesma ideia nos é transmitida por David Justino, ao apontar «[a] ineficácia do sistema na prossecução da universalidade da escolarização de 9 anos» que se refletia, entre outros aspetos, nas «elevadas taxas de retenção e de abandono escolar.» Com efeito, no início da década de 90, apesar da «boa progressão registada em todos os indicadores, a situação de atraso educativo que se vivia no início da década de 90 era ainda muito pronunciada. Nesta particular perspectiva a progressão verificada é assinalável e revela que a recuperação tem vindo a ser feita de forma sustentada. Porém, não esconde os problemas de ineficácia que os indicadores de insucesso revelam.» (Justino, 2014)

<sup>5</sup> O Ministro da Educação Vítor Crespo, faz em 1982, a «primeira tentativa formal de uma proposta de lei de bases do sistema educativo» por forma a travar o «experimentalismo pedagógico que de forma desgarrada tinha tomado conta das escolas do ensino básico e secundário» (Justino, 2014)

tal, haja um leque variado de caminhos que se coadunem com a heterogeneidade dos que na *escola* têm que permanecer.

Ora, «é precisamente no momento em que a escola portuguesa acolhe todos os cidadãos que revela as maiores fragilidades em criar as condições para que todos e cada um deles possam desenvolver-se e atingir adequados níveis de sucesso escolar.» (D. José Policarpo, Cardeal-Patriarca de Lisboa, 2007) Com efeito, apesar de um alargamento e crescente obrigatoriedade do ensino, sobretudo a partir da década de 60, tal não se fez acompanhar de um ajuste do modelo então em vigor – cogitado num período de revolução industrial e em que a instrução se destinava a uma minoria elitista, maioritariamente homogénea. Salvo algumas tentativas de reajuste do modelo de ensino (tais como os cursos profissionais), o ensino regular manteve-se dependente de um modelo assente na mecanização, uniformização e homogeneidade, em dissonância com a realidade decorrente do referido alargamento.

O manifesto desajuste do modelo de ensino vigente com a realidade fez com que a *escola* se tornasse um espaço de desafeição para muitos, que não se reveem nos seus moldes e nos seus propósitos, não lhe reconhecem legitimidade e que, pelo contrário, a encaram como um entrave à prossecução dos seus objetivos e uma castração das suas aspirações e, nas palavras de Nóvoa (2012), «[n]inguém aprende se a emoção não fizer parte do processo de aprendizagem, porque as emoções são parte da consciência da realidade». A par desta problemática e fruto da crescente ausência das redes sociais de apoio das famílias, cada vez se exige mais da *escola* no sentido de solucionar problemas muito além da sua ação imediata enquanto instituição dedicada à instrução.

Neste contexto, há quem faça referência a uma “crise” no ensino, a que Bernard Charlot responde irónica e negativamente que «a existir uma crise da escola, é espantoso que, após mais de trinta anos, o doente ainda não esteja morto». Por seu turno, Rui Canário (2005) defende que mais do que crise será «mais pertinente o conceito de mutação, que remete para mudanças e problemas de carácter estrutural».

A realidade que hoje encontramos no espaço escolar é cada vez mais heterogénea, sendo por essa razão impossível que um único modelo se coadune com as necessidades de todos por inteiro. É premente que se proceda a uma mudança do conceito de *escola*, permitindo o desenvolvimento de novos paradigmas que respondam ao desaparecimento da homogeneização do ensino que caracterizou o século XX.

Como poderemos, então, definir um novo paradigma que sirva verdadeiramente o seu propósito e que permita caminhos de aprendizagem individual?

Nas palavras de Joaquim Azevedo (2016), «[a] escola do futuro não é um lugar onde chegar e instalar-se, mas é mais uma direção, uma maneira aberta e dinâmica de trabalhar, de partilhar e de crescer constantemente. Este é o repto: atualizar-se em cada dia, viver saltando, avançando coletivamente de uma forma inteligente.» Por outras palavras, a *escola* não pode ser uma entidade estática, presa a condicionalismos do momento e a realidades estanques e efêmeras. Antes, deve reinventar-se como uma entidade mutável e criativa, capacitada para dar e/ou criar respostas inovadores, eficazes e eficientes para as realidades distintas com que se vai deparando e os constrangimentos que possam delas advir.

Esta necessidade de adaptação transparece igualmente nas palavras de António Nóvoa (2009), em “Educação 2021: Para uma História do Futuro”, que afirma a necessidade de instituir na *escola* novos modelos de trabalho e novas formas de pensar, lógicas e significativas para aqueles que por ela passam. Nóvoa não advoga uma rutura total com o modelo vigente, esclarecendo que «[f]alar de um olhar complexo e transdisciplinar não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas sim dizer que o conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas.» (Nóvoa, Educação 2021: Para uma História do Futuro, 2009)

No sentido de responder à heterogeneidade que hoje caracteriza a nossa *escola*, o mesmo autor crê que a solução passa necessariamente pela noção de liberdade – «[l]iberdade de organização de escolas diferentes», «[l]iberdade na construção de diferentes projectos educativos», «[l]iberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados» –, não permitindo, porém, que esta diversidade de projetos caminhe no sentido da criação da «tribalização» da escola, contribuindo «para acentuar, ainda mais, as desigualdades escolares e sociais» (Nóvoa, Educação 2021: Para uma História do Futuro, 2009).

Subjacente ao exposto, e de acordo com o mesmo autor, encontra-se a consciência de que uma das principais falhas apontadas à *escola* da modernidade se prende com a sua inaptidão em servir o seu propósito de promotora da aprendizagem, por forma a dotar os seus clientes das ferramentas necessárias para enfrentar a sociedade dos nossos tempos – e mesmo ambicionando que todos os que fazem o seu percurso escolar alcancem o sucesso almejado. Assim, há que, antes de tudo, garantir que todas as crianças tenham acesso a «uma base comum de conhecimentos», apresentando soluções para quaisquer obstáculos que possam surgir neste percurso (Nóvoa, 2009). Compreensivelmente, a *escola* não poderá abandonar as suas ambivalências

«sociais e assistenciais» (*ibidem*), mas estas nunca se deverão sobrepor ao seu propósito primordial.

A reinvenção da *escola* passa, também, pelo abandono do conceito de *escola* como não-lugar, enquanto espaço (quase) comercial, de relações contratualizadas, um espaço impessoal, frequentado por utentes e prestadores de serviços. Neste sentido, há que olhar para as crianças e jovens que habitam a escola primeiramente como indivíduos únicos, com as suas idiossincrasias. Aberto Dias de Carvalho (2011) diz-nos que «[o]s padrões de desempenho nunca referem a criança, referem sempre o aluno. Ora, o aluno é um dos estatutos da criança, mas por trás do aluno está sempre uma criança, está um ser humano. As preocupações com a visão pragmática da Educação, com as competências e a sua definição, levam a que se despreze estas dimensões»<sup>6</sup>.

Neste sentido, é premente que a escola seja muito mais que um repositório de crianças e jovens, um espaço de mera instrução, sobretudo quando considerando que a metáfora da *escola* como segunda casa apresenta sérios riscos de, em muitas situações, poder ser interpretada quase no seu sentido literal. É importante que um dos pilares da nova *escola* seja o comprometimento entre famílias e instituição escolar no trabalho de orientação de crianças e jovens.

Com efeito, é essencial que a *escola* dos nossos dias tenha que ser pautada mais do que nunca por valores humanistas. Nunca esquecendo que inerente ao conceito de *escola* se encontra uma intenção pedagógica, e sendo este o espaço em que os alunos passam a grande maioria do seu tempo, é primordial que esta intenção alargue o seu escopo além da mera transmissão de conhecimentos curriculares<sup>7</sup>, o que acentua a nossa responsabilidade enquanto formadores,

---

<sup>6</sup> A mesma ideia perpassa as palavras de D. José Policarpo quando sublinha que «a vida escolar, propriamente dita, [se inicia] numa idade muito precoce da vida da criança, pelo que a missão de educar [se transfere] paulatinamente para uma instituição com regras e práticas muito específicas, diferentes e cada vez mais afastadas ou não sintonizadas com as do círculo familiar, havendo o perigo de tal instituição se tornar como um fim em si mesma» (D. José Policarpo, Cardeal-Patriarca de Lisboa, 2007). Acresce à iniciação prematura, a obrigatoriedade alargada do ensino obrigatório para doze anos. Não obstante a intenção positiva deste alargamento, «a escola corre o risco de ser vista por muitas crianças e jovens [...] como um longo “túnel”, um constrangimento insuportável a que se encontram condenados antes de passarem à “vida verdadeira”. (D. José Policarpo, Cardeal-Patriarca de Lisboa, 2007).

<sup>7</sup> No seu discurso aos estudantes e professores das escolas italianas, em 2014, o Papa Francisco apresenta a sua visão de escola: «Outro motivo é que a escola é um lugar de encontro. Porque todos nós estamos a caminho, iniciando um processo, empreendendo um caminho. E ouvi que a escola — hoje todos o ouvimos — não é um parque. É um lugar de encontro no caminho. [...] A família é o primeiro núcleo de relações: as relações com o pai e com a mãe e com os irmãos é a base, e acompanha-nos sempre na vida. Mas na escola nós «socializamos»: encontramos pessoas diferentes de nós, diversas por idade, cultura, origem, capacidade. A escola é a primeira sociedade que integra a família. A família e a escola nunca devem estar contrapostas! São complementares, e por conseguinte é importante que colaborem, no respeito recíproco. E as famílias dos jovens de uma classe podem fazer muito colaborando entre si e com os professores! Isto faz pensar num provérbio africano tão bonito: «Para educar um filho é necessária uma aldeia». [...] E depois amo a escola porque nos educa para o verdadeiro, para o bem e o belo. Os três caminham juntos[...].

visto termos que trabalhar para provocar mudanças de comportamentos. E como sustenta Yuval Harari (2017), «quando o conhecimento não altera comportamento é inútil».

Perante o exposto, a *escola* deve pautar-se por ser um lugar antropológico, tal como definido por Marc Augé. Para o etnólogo e antropólogo, são três as características que transformam um espaço num lugar antropológico: ser um lugar identitário (um lugar com alma, que favoreça o sentido de pertença)<sup>8</sup>; revelar-se um lugar histórico, onde se sinta a marca da vida humana; acima de tudo, que se apresente como um lugar relacional (de convívio, de encontro, pleno de vida do ponto de vista humano). Enquanto tal, uma das virtudes a ser promovida em qualquer escola será a hospitalidade, baseada na noção de acolhimento, aceitação, respeito e valorização do Outro.

No seguimento do exposto, quando considerada a importância de orientar a escola no sentido do acolhimento da heterogeneidade e da premência em fazer deste caminho um percurso conjunto de toda a sociedade, muitos são os que advogam

[o] modelo da escola cultural [como o que] melhor se ajusta à necessidade de aproximação curricular, pedagógica e vivencial da escola às famílias, porque a escola cultural é uma escola produtora de culturas, baseada na autonomia do estabelecimento escolar e na noção de parceria, ou seja, chama a si a ideia de que o sucesso educativo para todos só é possível com a colaboração de todos. (Marques, 2001)

Do exposto decorre, igualmente, a premência em abandonar uma ilusória neutralidade da escola que muitos insistem em cultivar. Como apresentado, sendo este um palco de atuação de diversos atores, esta isenção valorativa não só é claramente inatingível como «enfraquece o potencial educativo e se reflete negativamente sobre a formação dos alunos». (Lopes, 2014). Sendo a escola um espaço feito de pessoas, argumentada a necessidade de enformar a escola à medida das necessidades e projetos de quem por ela tem de passar, a escola tem que assumir nitidamente um projeto único e coerente para que cada um possa escolher aquele com que se

---

E finalmente gostaria de vos dizer que na escola não só aprendemos conhecimentos, conteúdos, mas aprendemos também hábitos, valores. Educa-se para conhecer muitas coisas, ou seja, muitos conteúdos importantes, para ter determinados hábitos e até para assumir os valores.» (Papa Francisco, 2014)

<sup>8</sup> Na sua entrevista a Maria João Leite, Alberto Dias de Carvalho aborda a problemática da solidão (antagonicamente) num tempo em que as pessoas vivem (fisicamente) mais próximas que nunca, observando que «[...] ao mesmo tempo nunca ignoraram tanto as outras pessoas que vivem a escassos metros.» (Carvalho, 2011) [...] É nesta realidade de uma frequente falsa proximidade que as nossas crianças crescem. Daí que o coordenador do Observatório da Solidão saliente a necessidade da existência na relação professor/aluno de «[...] uma proximidade relacional, pedagogicamente abordada, tratada, fundamentada e medida [...]». (Carvalho, 2011). Com efeito, a Escola tem que surgir como um lugar que preencha estes vazios na vida dos nossos alunos que, não raras vezes, mesmo quando estão em casa ficam abandonados «[...] pela família diante da televisão ou da internet horas e horas, porque a família não tem tempo.» (Carvalho, 2011).



identifica. Assim sendo, talvez faça mais sentido falar de escolas, assumindo a obrigatoriedade da sua pluralidade.

Não menos importante, será o promover de uma modificação do próprio modelo de infraestrutura implementado há perto de 150 anos. Com efeito, é necessário que se imprima na elaboração dos projetos dos edifícios escolares de hoje a mesma «ousadia e criatividade» de outrora, por forma a criar «ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade.» (Nóvoa, 2009)

### Escola Católica

No âmbito do estudo e dada a instituição em análise, torna-se pertinente apresentar a especificidade da *escola católica* enquanto modelo.

Como apontado anteriormente, a *escola católica* terá que se assumir em primeira instância enquanto *escola*<sup>9</sup>, como entidade promotora de ensino com urgência em reinventar-se. À semelhança das restantes, a *escola católica* tem que surgir como «uma expressão singular de um universo pluralista» (Lopes, 2014). Contudo, sem que este pluralismo implique a perda de identidade católica, mas antes que ambas as vertentes se construam em uníssono. Deve ser uma escola aberta a todos e capaz de dar respostas aos que a ela recorrem, numa lógica religiosa, «animada por católicos, que pensam ter qualquer coisa de particular a oferecer à educação das crianças, jovens e adolescentes» (*ibidem*).

Tal como referido anteriormente, este esforço de transformação da *escola*, que deve abranger a sua dimensão pastoral, tem que surgir de um esforço conjunto dos diferentes atores que nela atuam, disse-o também o Papa emérito Bento XVI:

Na educação para a fé, uma tarefa muito importante é confiada à Escola Católica [...]; numa convencida sinergia com as famílias e com a comunidade eclesial, a Escola Católica procura promover aquela unidade entre a fé, a cultura e a vida, que constitui a finalidade fundamental da educação cristã. (Bento XVI, 2007).

---

<sup>9</sup> «[...] a Congregação para a Educação Católica começa por destacar o papel proeminente da escola na sociedade moderna [...] e por precisar que a Escola Católica “se não for *escola* e não reproduzir os elementos que caracterizam a *escola*, não pode ser *escola católica*”. [...] também o episcopado português [...] reforça esta característica básica e acrescenta [...] que “a primeira preocupação da Escola Católica terá de ser a de continuar a aperfeiçoar-se como escola”, uma vez que “a valorização pedagógica é um dos principais deveres para quem deseja prestar à sociedade o serviço da educação”.» (Lopes, 2014)

Assim, é partir desta abertura da *escola católica* a todos (contrária à ideia apresentada por Nóvoa de uma *escola católica* fechada ao Outro<sup>10</sup>) que esta poderá caminhar no sentido de se assumir enquanto «instância crítica dos projetos de educação parciais, [e enquanto] exemplo e estímulo para as outras instituições de educação, [assumindo]-se como linha avançada da solicitude educativa da Igreja» (Lopes, 2014), viabilizando uma real e efetiva convergência de caminhos e de partilha cultural na escola católica da modernidade.

---

<sup>10</sup> «As ideologias da educação como «bem privado», algumas particularmente sedutoras, contribuem inevitavelmente para a tribalização da sociedade. Claro que, no dia em que cada grupo social ou religioso tiver a sua própria escola, fundada em crenças e valores próprios, a acção pedagógica tornar-se-á mais coerente e harmoniosa. Mas, pelo caminho, perder-se-á uma das principais qualidades da escola pública, a possibilidade de instaurar narrativas partilhadas e culturas de diálogo.» (Nóvoa, Educação 2021: Para uma História do Futuro, 2009)

Retomando a ideia de que «inerente ao conceito de *escola* se encontra [primeiramente] uma intenção pedagógica» (Nóvoa, 2007) e perante a constatação do potencial da indisciplina enquanto elemento bloqueador ou gerador de uma diminuição de possibilidades de aprendizagem, a premência em compreender a indisciplina enquanto fenómeno surge como evidente. Aliás, de acordo com o exposto no artigo 39.º, n.º 2, do Estatuto do Aluno, «[a] escola é o espaço coletivo de salvaguarda efetiva do direito à educação, devendo o seu funcionamento garantir plenamente aquele direito.», reforçando o artigo 40.º, n.º 3, que «[n]enhum aluno pode prejudicar o direito à educação dos demais.»

Se é verdade que alguns estudos<sup>11</sup> no passado indicavam que «o sucesso dos alunos era largamente independente da instituição e que «a igualdade não se podia resumir a uma questão de oportunidades de acesso à instituição escolar, pois tinha de se traduzir em oportunidades educativas idênticas à saída da instituição» (Lima, 2008), os mesmos foram alvo de fortes críticas por adotarem métodos desajustados, uma vez que «estavam ausentes desse modelo características importantes das escolas» (*idem*). Estudos desenvolvidos por Brookover *et al.* (1979) e Rutter *et al.* (1979) foram incluídas medidas do âmbito do *clima* de escola, o qual era apontado como determinante para as «atitudes e sucesso dos alunos.» (Lima, 2008). Rutter sublinha que crianças e jovens passam um «período bastante considerável para que os professores e as organizações educativas possam ter um impacto significativo sobre o seu desenvolvimento» (Lima, 2008).

De acordo com dados recolhidos no âmbito do estudo Teaching and Learning International Survey «Portugal está entre os países em que os professores dizem gastar mais tempo a manter a ordem na sala de aula: 15,7% do tempo de aulas é consumido nesta tarefa, contra uma média de 13,1% na OCDE.» (Viana, 2016) Um cenário mais preocupante é o apresentado numa outra investigação, a qual evidencia o facto de os professores passarem 40% do tempo da aula com questões relativas ao mau comportamento. [...] (Watson, 2017) – inquérito feito sobre indisciplina nas escolas, em colaboração com a Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas (ANDAEP).

Um estudo recente realizado pelo Conselho Nacional de Educação em parceria com a Fundação Francisco Manuel dos Santos, tendo por base dados do relatório TALIS 2012, revela que

---

<sup>11</sup> A título exemplificativo, refira-se *Equality of educational opportunity* (Coleman et al., 1966), *Inequality: a reassessment of family and schooling in America* (Jenks et al., 1972), *Plowden Report* (Central Advisory Council for Education, 1967)

«Portugal apresenta os níveis mais baixos de disciplina em sala de aula nas faixas etárias mais envelhecidas do corpo docente» (Viana, 2016), o que é significativo quando consideramos que a média de idades dos docentes portugueses tem vindo a aumentar (em 2015, 39% dos professores portugueses tinham mais de 50 anos). De acordo com o mesmo estudo, 38% dos professores portugueses afirmam lidar com turmas em que há uma proporção superior a 10% de alunos com problemas comportamentais. A estes dados acrescenta-se a informação recolhida num inquérito promovido pela Fundação Manuel Leão a «professores do pré-escolar ao ensino secundário (regular e profissional), a exercer funções docentes em estabelecimento de ensino público ou particular» (Azevedo, Veiga, & Ribeiro, 2016), 51,6% dos 2910 inquiridos apontaram a indisciplina em sala de aula como a problemática que mais inquieta os docentes e a que maiores obstáculos coloca ao processo ensino-aprendizagem, «com mais de 20 pontos percentuais de diferença para o segundo problema mais escolhido<sup>12</sup>, a extensão dos programas curriculares» (Azevedo, Veiga, & Ribeiro, 2016). Dos professores questionados «(...) praticamente 60% queixam-se da “falta de respeito”. (Leiria, 2016)

Numa aparente contradição, o estudo PISA 2015 revela que Portugal foi um dos poucos países da OCDE onde se tem constatado uma melhoria continuada dos resultados. Acrescem os resultados expressos no relatório Segurança na Escola para os anos de 2011 a 2013 que indica que entre 2009 e 2013 «[a] violência nas escolas diminuiu para menos de metade» (Lusa, 2014), sendo que as ocorrências feitas dizem essencialmente respeito a «[a]tos contra a liberdade e integridade físicas das pessoas, contra a honra e o bom nome, contra bens e equipamentos pessoais ou contra bens e equipamentos escolares», sobretudo em contexto de sala de aula – sendo os distritos de Porto, Setúbal e Lisboa aqueles que apresentam maior número de ocorrências, mais de metade das vítimas são alunos. Apesar de em situações de ameaça à integridade física a grande maioria das vítimas serem alunos, há um crescente número de casos em que o alvo das agressões são professores – sendo o segundo grupo mais atingido. A faixa etária entre os 11 e 16 anos é a que se apresenta como mais propensa a comportamentos violentos. (Lusa, 2014).

Se o sentimento da sociedade em geral é o de que a indisciplina escolar é um problema crescente (havendo estudos que aparentemente não atestam a total veracidade dos números), há quem, como Paulo Guinote, apresente como principal problema a falta de consequências. "Hoje a indisciplina não é mais frequente do que era há 20 anos, quando comecei a dar aulas ou até quando andava na escola. O que mudou foi a natureza da indisciplina." Ou seja, a indisciplina

---

<sup>12</sup> «“Não conseguir motivar os alunos” é a segunda causa mais referida, indicada por um em cada quatro dos inquiridos.» (Leiria, 2016)

"era responsabilizada, pelo menos é esse o entendimento do professor. Agora os alunos quando tem suspensões e faltas não chumbam e há esse sentimento de impunidade", desde 1998, com a alteração do estatuto do aluno, recorda. (Ferreira A. B., 2016)

A dificuldade em refletir sobre a questão da indisciplina prende-se, desde logo, com a complexidade da sua definição.

Etimologicamente, o termo *indisciplina* tem origem no termo latino *disciplina*- («ação de se instruir, educação, ciência, disciplina, ordem, sistema, princípios de moral» (Marinheiro, 2008)), que está igualmente na origem etimológica da palavra *discípulo* («aquele que aprende») – pelo que facilmente se constata a sua ligação, entre outras, à ideia de instrução e à área do ensino.

Uma breve pesquisa em dicionários de referência oferece-nos um ponto de partida para a sua compreensão. No dicionário Michaelis Online (2018) (como nos restantes dicionários consultados), o termo surge inicialmente definido em contraponto a *disciplina*: «1) Falta de disciplina; 2) Ato ou dito contrário à disciplina; 3) [Jur] Ausência de subordinação que dá direito ao empregador de demitir o empregado por justa causa; insubordinação». O mesmo dicionário define *disciplina* como: «1) Instrução, ensino e educação que a criança recebia do mestre. 2) Regime de submissão às normas ditadas pelos superiores. 3) Observância estrita das regras e regulamentos de uma organização civil ou estatal. 4) Comportamento exemplar. 5) Área de conhecimento ensinada ou estudada em uma faculdade, em um colégio etc.; matéria. 6) Obediência às normas convenientes para o bom andamento dos trabalhos.». O Dicionário (Online) da Porto Editora (2003-2018) acrescenta que *indisciplina* é «3. Desordem; 4. Rebelião; 5. Incapacidade de agir de forma metódica.», sendo que por *disciplina* se pode compreender «1. Conjunto de regras ou ordens que regem o comportamento de uma pessoa ou coletividade [...]; 5. Autoridade; 6. Castigo; Mortificação».

Sendo a *indisciplina* definida muitas vezes como uma ausência, desrespeito ou incumprimento de *disciplina*, importa procurar compreender este último em primeiro lugar. Das definições apresentadas, ressaltam denotações de autoritarismo, submissão, inflexibilidade e de unidirecionalismo, que, de um prisma educativo, não fazem hoje sentido, como veremos adiante. A respeito desta visão, o escritor e psiquiatra Içami Tiba comenta

[a] palavra “disciplina” carrega em si um peso de autoritarismo e de falta de diálogo, que era comum no comportamento de gerações anteriores. Os pais dos adolescentes e das crianças de hoje sentem até um certo mal-estar perante a palavra, a ponto de praticamente a banirem da educação dos filhos. É difícil dar um novo significado a algo já consagrado como disciplina. (Tiba, 2005)

Esta conotação impositiva e coerciva de disciplina encontra-se, de igual modo, patente na definição apresentada por Max Weber (*apud* Gomes, Silva, & Silva, 2010) que afirma que *disciplina* é «a probabilidade de, numa multidão dada de homens, encontrar uma obediência pronta, automática e esquemática a uma ordem, em virtude de uma atitude adestrada. [...] O conceito de ‘disciplina’ engloba o ‘treino’ da obediência acrítica e sem resistência das massas».

Ora, há claramente um desfasamento entre o acima exposto e o modelo de sociedade e de ambiente escolar em que vivemos, sobretudo quando cada vez mais, e na saga da reinvenção do modelo escolar «com uma relação interpessoal e pedagógica não assente num modelo de tipo hierárquico e autocrático, uma escola na qual, do ponto de vista político e institucional, se estabelecem deveres, mas também se reconhecem direitos aos alunos» (Portugal, 2008; Lobo, 1997; Gomes, 1997) *apud* (Gomes, Silva, & Silva, 2010). Importa repensar este conceito no sentido de ir ao encontro de

uma pedagogia específica que promova, em todos os sectores integrantes da comunidade educativa, a explicitação, a fundamentação e a aplicação de regras consensualizadas e democraticamente construídas, e a criação de condições que permitam superar o forte impacto negativo da indisciplina no processo ensino/aprendizagem, reconhecendo e assumindo, sem ambiguidades, que não é possível ensinar e obter bons resultados sem que, entre outras condições, os alunos sejam, de modo firme e consistente, levados a respeitar um conjunto articulado e coerente de regras construídas precisamente na lógica proposta pelo conceito de “disciplina democrática”. (Gomes, Silva, & Silva, 2010)

Ideias semelhantes são as defendidas por Içami Tiba, para quem a *disciplina* depende de diversas condicionantes, implica diversos intervenientes e as suas personalidades distintas, o espaço, o horário, valores culturais... daí a complexidade em compreendê-la (Tiba, 2005). Partindo da observação de brincadeiras entre crianças, o autor conclui que sendo notória a aceitação por parte das crianças dos «limites intrínsecos à convivência quando brincam, é porque sabem que não podem fazer apenas o que lhes apetece. Precisam de fazer uma parceria, uma sociedade com o outro.» (Tiba, 2005). Esta perceção (mais ou menos consciente) de regras é inegável e de suma importância, podendo esta lógica de uma consciência aparentemente inata de um conjunto de preceitos a cumprir ser facilmente transposta para outros contextos, nomeadamente para o ambiente de sala de aula. Assim, para o autor, a *disciplina* deverá ser entendida enquanto «o conjunto de regras éticas utilizadas para atingir um objectivo. A ética é entendida, aqui, como critério qualitativo do comportamento humano que envolve e preserva o respeito pelo bem-estar biopsicossocial.» (Tiba, 2005) Há, portanto, necessidade de um sistema partilhado de «limites». Contudo, a disparidade e variabilidade de critérios e contextos situacionais envolventes levam Tiba a concluir que esta diversidade de fatores poderá inclusivamente resultar em situações que «diferentes professores alcançarão diferentes resultados numa mesma turma» e

que «diferentes turmas promoverão diferentes comportamentos num mesmo professor.» (Tiba, 2005)

Ideia semelhante defende Gotzens (1986), considerando que as práticas disciplinares dependem dos valores das instituições e do tipo de relação pessoal que se estabelece dentro de determinada cultura. Porém, acrescenta o autor que, perante estas variáveis, qualquer abordagem científica a esta problemática se deveria basear num período de tempo tão alargado que faria com que as conclusões a que se chegasse estivessem ultrapassadas no momento da sua aparição<sup>13</sup>.

De uma forma geral, *disciplina* no âmbito escolar será, então, «um conjunto de normas e de regras em parte estabelecidas e definidas nos “regulamentos” escolares; outras, são específicas de cada docente ou surgem no seio de situações particulares; há, ainda, as que naturalmente se espera que estejam presentes em qualquer situação de interação humana, mormente na escola.» (Amado & Freire, 2013). Estas regras são histórica, social, cultural e institucionalmente condicionadas e definidas como forma de orientação comportamental e ética dos seus atores. As mesmas deverão servir um propósito específico coerente com a natureza da instituição que as estabelece, bem como ser do conhecimento e aceitação de todos os que elas abarcam.

À escola, para além da promoção «efetiva de conhecimentos e capacidades», cabe similarmente a função de «formação cívica» dos jovens, tal como disposto no Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Nessa medida, tem também a obrigação de ensinar o aluno a controlar e nortear as suas ações de acordo com diversos constrangimentos sociais (não excluindo a punição), por forma a incutir no aluno capacidade de se autodisciplinar e consciência do respeito pela regra. “A disciplina (...) é, sim, a moral da classe, tal como a moral propriamente dita é a disciplina do tecido social” (Durkheim *apud* Amado, 2001).

Como retomaremos adiante, para que haja aceitação e cumprimento de um determinado conjunto de normas pelos alunos, estes terão que ser parte ativa na sua aplicação – terá que haver um conhecimento explícito das mesmas que permita a sua aceitação. Segundo Plaisance (2003) o aluno não deve ser «submisso e passivo», um ator meramente moldável, no processo que envolve o seu desenvolvimento. Deve procurar uma consciência e um entendimento do que lhe é imposto por forma a retirar destas normas dividendos para si mesmo. Acrescente-se, igualmente, o papel primordial do aluno na sua construção identitária, individual e individualizada.

---

<sup>13</sup> Comentando a ideia do psicólogo norte-americano David Ausubel de que «La disciplina es más una cuestión de opinión que un problema de tratamiento científico. No sólo procede de o es respuesta a factores sociales, económicos e ideológicos, sino que también muestra todas las propiedades cíclicas de la moda.» (Ausubel, 1961) *apud* (Gotzens, 1986)

Uma atitude meramente impositiva das normas origina, frequentemente, a sua aceitação temporária ou mesmo a sua total rejeição, o que frequentemente desemboca em comportamentos indisciplinados.

Recorrendo às palavras de João Amado, quando aludimos a *indisciplina* na escola, referimo-nos a

um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula [e em todo o espaço escolar], e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade. (Amado J. , 2001)

Considerando o conceito de *indisciplina*, o psicólogo Urie Bronfenbrenner, na tentativa de melhor compreender o fenómeno e considerando a multiplicidade de fatores que a condicionam, aborda esta questão relacionando o conceito em análise com os diversos contextos que a envolvem, encarando o ser humano (e mais concretamente o aluno) como um ser relacional, pertencente a um meio familiar, social, não esquecendo as suas idiossincrasias. Assim, a abordagem de Bronfenbrenner é feita de um prisma historiográfico multidisciplinar, nomeadamente pela intervenção de áreas como a Psicologia, a Microsociologia e a Pedagogia. Se, pela primeira, procura «explicar o fenómeno centrando-o no indivíduo, na estrutura da sua personalidade e no efeito de aprendizagens sociais» (Bronfenbrenner *apud* Amado J., 2001), a segunda «[p]rocura estabelecer uma íntima relação entre as manifestações comportamentais de alunos e de professores, focadas em contexto de interações, com as interpretações que uns e outros dos interatantes fazem da situação em que estão envolvidos» (*ibidem*). A Pedagogia «[c]ombina a análise de práticas e a multi-referencialidade teórica, visa identificar fatores, compreender a significação e função específicas dos comportamentos em contexto educativo e pedagógico, e fundamentar cientificamente projetos de intervenção preventiva, remediativa e corretiva» (*ibidem*).

Com efeito, a reflexão sobre *indisciplina* terá que ser feita de um ponto de vista holístico, considerando «factores externos (mesmo os aparentemente mais afastados) como factores internos à aula (incluindo os subjetivos), realçando a sua estreita ligação.» (Amado J. , 2001). Tal implica que, para ter uma melhor compreensão do fenómeno da *indisciplina*, seja necessário considerar «os “factores pessoais” de alunos e professores, os fenómenos interativos subjetivos e intersubjetivos, os constrangimentos institucionais e os determinantes sociais mais amplos do ensino (...).» (Amado J. , 2001)



Face ao exposto, conclui-se que a conceção de ato indisciplinado dependerá, de forma camaleónica, da sua envolvência humana, espacial, cultural e temporal (Tiba, 2005; Gotzens, 1986; Amado & Freire, 2013). Assim,

mais do que admitir que o actos são, por sua natureza, desviantes (fogem às tendências da média, ou revelam alguma patologia essencial, ou transgridem as normas de um dos grupos a que se pertence), há que ter em conta as condições em que ele se verifica e o “processo” em que ele é julgado como tal. (Becker *apud* Amado, 2001).

Para Becker, são os grupos sociais que originam o desvio, e consequentemente rotulam os alegados infratores de desviantes, «deste ponto de vista, o desvio não é mais uma qualidade do acto cometido por uma pessoa, mas antes a consequência da aplicação, pelos outros, de normas e sanções a um ‘transgressor’» (Becker, 1985, *apud* Amado, 2001). Para melhor compreender a questão, Becker concebe dois conceitos distintos: a transgressão e o desvio. Enquanto o primeiro se trata de um «comportamento violador das regras» (Becker *apud* Amado, 2001), o segundo consiste num comportamento que é considerado pelos outros elementos da comunidade como desviante. Isto permite que uma conduta tida por alguém possa ser, simultaneamente, considerada um comportamento correto e um desvio (Becker *apud* Amado, 2001).

Como referido anteriormente, para compreender a indisciplina é necessário perceber os que nela intervêm. Na sua análise sobre este fenómeno, Amado (2001) debruça-se primeiramente sobre o aluno, compreendido na sua dimensão singular e plural.

Amado parte do pressuposto lógico de que «os alunos que constituem um grupo-turma são todos diferentes entre si» e que, como tal, há que reconhecer e procurar compreender estas diferenças na análise do comportamento de cada um. No seguimento deste reconhecimento, o autor analisa a *indisciplina* enquanto «sintoma de perturbações bio-psicossociais» e/ou «disfuncionamento familiar e factores sociais» (Amado J. , 2001). Sob este prisma, a indisciplina poderá ser considerada mais o que uma consequência – um problema para qual é necessária uma solução. Enquanto sintomática de outras problemáticas, comportamentos indisciplinados deverão ser abordados de forma distinta e atenta, dado representar uma duplicidade de elementos negativos na vida do aluno – por outras palavras, mais do que resolver a questão da indisciplina, interessa percebê-la para que seja apresentada uma solução para o verdadeiro problema existente.

Enquanto sintoma de perturbações bio-psicossociais, Amado salienta a questão da hiperactividade. Relativamente à questão da hiperatividade, o autor considera que, embora a investigação não exclua «que a indisciplina possa ser, em certos casos, uma manifestação deste fenómeno de ordem psicopatológica (Rebelo, 19886; Simões 1986; Salgueiro,1990 *apud* Amado,

2001) é preciso ser cauteloso quando atribuímos a esta condição a causa de indisciplina, dado que muitas são as possibilidades.»

Ademais, Amado identifica igualmente a indisciplina como sintoma de um autoconceito negativo, entendendo este como o «[...] conjunto de percepções ou referências [negativas] que um indivíduo tem de si mesmo» (Salvador, J.M., 1991 *apud* (Amado J. , 2001). Um autoconceito negativo surge amiúde associado a um baixo rendimento académico, ao acumular de dificuldades, à rotulagem do próprio aluno e, conseqüentemente, a um crescente desinteresse e desinvestimento na escola (Amado J. , 2001).

A indisciplina pode, ainda, surgir como sintomática de problemáticas do foro familiar (Amado J. , 2001) ou «como sintoma de uma desarticulação entre os objectivos, valores e práticas dos dois subsistemas, escola e família» (Simons *et al. apud* Amado, 2001). A relação entre a indisciplina e o «disfuncionamento familiar» encontra-se legitimada por vários estudos, nos quais se conclui que «a ausência de condições para uma adequada educação familiar» frequentemente se reflete em comportamento indisciplinado dos alunos (Amado J. , 2001). Esta ideia é defendida, igualmente, pelo psiquiatra Álvaro Carvalho que afirma que «[o] carácter só se forma no final da adolescência, ou seja, até lá comportamentos de indisciplina ou agressivos são, com frequência, expressão de problemas emocionais, que podem ter origem na família ou na escola.»

### Fatores promotores de indisciplina

Procurando observar o fenómeno de uma outra perspetiva, encarando a indisciplina como problema em si mesmo, facilmente nos apercebemos da dificuldade em categorizar claramente comportamentos sintomáticos e comportamentos provocadores. Com efeito, a fronteira torna-se, efetivamente, difusa, pois como afirmam Amado & Freire (2013, p. 58)

[o] senso comum tem alguma dificuldade em descortinar esta multiplicidade [de factores], sendo fácil apontar razões que não ponham em causa e desresponsabilizem os próprios autores dessas explicações. Mas a investigação científica que desde há décadas se tem vindo a dedicar a esta problemática, não só confirma essa mesma multiplicidade de factores, como tem demonstrado a causalidade circular e a influência mútua de todos eles. (Amado & Freire, 2013, p. 58)

O mesmo sublinha McGuiness (1993) *apud* Amado (2001), ao afirmar que o problema de comportamentos de indisciplina redonda de multifatores que se influenciam mutuamente.

Vários autores procuraram proceder a uma sistematização dos fatores promotores de indisciplina por forma a melhor analisar e compreender este fenómeno. Tiba (2005) considerou a existência de três grandes grupos de fatores: distúrbios de ordem pessoal; distúrbios relacionais; e distúrbios e abusos/desmandos de professores (Tiba, 2005). No primeiro, estariam incluídos comportamentos diversos, tais como questões do foro psiquiátrico, neurológico, etapas de desenvolvimento e crescimento, consumo de drogas, etc. – podendo os mesmos observar-se na pessoa do professor. A respeito deste género de distúrbios, Tiba salienta o facto de serem «independentes do meio», ou seja, os indivíduos são (ou tornam-se) por si mesmos agitados, apressados, desordeiros, inquietos. Por *distúrbios relacionais*, Tiba entende aspetos associados à dinâmica de grupos, por outras palavras, o laço que os diversos elementos da comunidade educativa (horizontal e vertical) estabelecem entre si. No que concerne a desmandos de professores, o autor inclui comportamentos como exigir que o aluno seja igual ao professor, marcar uma quantidade exagerada de trabalhos de casa, ter comportamentos agressivos, favorecer ou perseguir um aluno, entre outros.

McGuiness (1993) (*apud* Amado, 2001) concebe, igualmente, uma categorização de causas de indisciplina, considerando que num mesmo ato disruptivo influem fatores dos diferentes grupos definidos. McGuiness apresenta três grupos de influência: fatores *sociogénicos*, ou seja, influência do foro social, cultural e familiar; fatores *psicogénicos*, nos quais se englobam questões do âmbito da autoimagem, da autoestima e da personalidade; e fatores *escolares*, relativos à «potencialidade patogénica associada aos currículos escolares, aos métodos de ensino e à relação pedagógica» (Amado J. , 2001).

Seguindo a terminologia forjada por Amado & Freire (2013, p. 60), podemos identificar quatro categorias de fatores desencadeantes de comportamentos indisciplinados: os inerentes à pessoa do indivíduo “desviante”; os intrínsecos à família; os de natureza pedagógico escolar; e fatores de ordem social e política.

#### 1) *Fatores dependentes da pessoa do indivíduo “desviante”*

Amado & Freire (2013) reúnem sob esta designação problemas de ordem psicopatológica, tais como

distúrbios de personalidade, instabilidade emotiva, dificuldades ao nível do desenvolvimento cognitivo e moral, baixa autoestima, desinteresse e desmotivação pelo trabalho escolar, hábitos inconsequentes ou falta de hábitos e de competências de estudo, falta de perspetivas e de projetos de vida e, tudo isso, frequentemente argamassado com uma história de vida pessoal e familiar atribulada e um percurso escolar caracterizado por insucessos e frustrações.

Importa, aqui, considerar e compreender a fase do desenvolvimento da personalidade em que os jovens se encontram, dada a profunda influência deste fator nos seus comportamentos. Com efeito, de acordo com alguns estudos, os comportamentos indisciplinados são típicos da fase da adolescência e, como salienta Manuel Pereira, da Associação Nacional de Dirigentes Escolares (ANDE), constata-se a prevalência destes comportamentos no 3.º Ciclo<sup>14</sup> (Watson, 2017).

Nas palavras de Erikson<sup>15</sup>, a construção da personalidade dá-se na adolescência, entre os 12 e os 18 anos<sup>16</sup> (que corresponde ao quinto estágio de desenvolvimento). Sendo esta fase de «crises, indecisões, situações conflituosas que têm de ser resolvidas de um modo ou de outro» (Sousa, 2013), será tão mais natural que ocorram comportamentos indisciplinados nestas idades. De acordo com o mesmo autor, é neste momento da sua vida que o adolescente descobre o seu *self* «na procura de alternativas e de experimentação de papéis» (Sousa, 2013). A construção da personalidade resulta destas mesmas experimentações, da visão que vão criando de si próprios, da visão que os outros têm a seu respeito e da luta interior que se gera. De acordo com o modelo de Erikson, esta crise, resultante da busca pela própria identidade, «gera no adolescente sentimentos de isolamento, ansiedade e indecisão, na interação com pessoas significativas que são escolhidas e são parte integrante da construção da sua identidade adulta» (Sousa, 2013), o que, naturalmente, terá os seus reflexos na atitude dos jovens no espaço escolar e perante figuras de autoridade. O sentimento de instabilidade e de rutura que caracterizam esta fase da vida é descrita por Tiba como «um segundo parto: nascer da família para andar sozinho na sociedade. Trata-se de um parto às avessas, porque são os filhos que expulsam os pais do seu mundo psicossocial, apesar de continuarem a depender deles [...]» (Tiba, 2005).

Esta instabilidade emocional e o seu reflexo em ambiente escolar encontram-se documentados no *Relatório Técnico de Avaliação do Programa Nacional de Saúde Escolar do Ano Letivo 2014/2015*, cujos resultados suscitam um alerta da Direção Geral de Saúde de que «[a]s dificuldades de aprendizagem e indisciplina de muitas crianças [resultarem] de “um sofrimento emocional acentuado”» (Ferreira A. , 2016).

---

<sup>14</sup> As afirmações baseiam-se nos resultados obtidos por um estudo relativo ao ano letivo de 2015/2016, realizado pelo blogue ComRegras, como o apoio da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas.

<sup>15</sup> Para o psicanalista, os comportamentos têm origem psicossocial, por outras palavras, decorrem de fatores biológicos e de fatores sociais, os quais advêm dos contextos socioculturais em que cada um se movimenta.

<sup>16</sup> Para Erikson, a personalidade forma-se ao longo de toda a vida num percurso de oito estádios. não tendo estas etapas uma fronteira estanque e definida: 1.º Confiança vs. Desconfiança (até um ano de idade); 2.º Autonomia vs. Vergonha (dos 2 aos 3 anos); 3. Iniciativa vs. Culpa (dos 4 aos 5 anos); 4.º Mestria vs. Inferioridade (6 anos até à adolescência); 5.º Identidade vs. Confusão (dos 12 aos 18 anos); 6.º Intimidade vs. Isolamento (jovem adulto); 7.º Produtividade vs. Estagnação (meia idade); 8.º Integridade vs. Desespero (velhice).

O senso comum, baseado na mera observação de comportamentos, diz-nos que esta fase não é vivida de forma igual por rapazes e raparigas. Este juízo tem, de facto, suporte científico, que nos permite afirmar que será mais espectável observar comportamentos mais físicos e agressivos por parte dos rapazes. Neste sentido, a justificação é-nos sucintamente apresentada por Tiba (2005) ao declarar que «[a] onipotência pubertária é muito mais evidente nos rapazes, que são inundados pela presença da testosterona, a “hormona das brigas” [...] em contraste com [...] a “hormona de ligação”». Naturalmente, também as raparigas podem mostrar sinais de agressividade, mas num grau menos acentuado de um rapaz, tendendo estas a ficar mais sensíveis, sobretudo quando se consideram injustiçadas, reagindo com frequência amando, refilando ou resmungando (Tiba, 2005).

## 2) *Fatores dependentes do contexto familiar*

No âmbito dos fatores dependentes do contexto familiar, Amado considera situações como a falta de afeto e /ou de comunicação, a negligência ou abandono parental, entre outras.

Em entrevista ao *Jornal de Notícias*, o presidente da ANDE refere que "hoje [se registam] mais situações onde os alunos não respeitam os professores, porque não respeitam os pais". [...]» (Watson, 2017). Este desrespeito estende-se, igualmente, a outros elementos da comunidade educativa – colegas, elementos do corpo não docente... – por vezes, também, como forma de «libertar tensões» acumuladas em contexto familiar.

Efetivamente, é frequente atribuir-se muita da responsabilidade da indisciplina a problemas gerados por questões familiares. Por um lado, continua a recorrer-se ao eterno lema de que a *educação vem de casa* e de que, hoje, por falta de tempo (fruto dos constrangimentos da sociedade moderna), por incapacidade, por conveniência, por ignorância... esse papel não é cumprido. Içami Tiba refere que, muitas vezes,

usando a desculpa de que dispõem de pouco tempo para passar com os filhos como argumento, os pais deseducam os filhos porque, durante os momentos de convivência, permitem que estas façam tudo o que querem e não lhes exigem nada. Se há pouco tempo para o relacionamento, este deve ser aproveitado para o melhorar sem abrir mão da educação. (Tiba, 2005)

Esta necessidade de compensação do tempo que escasseia é amiúde justificativa para a abertura não criteriosa de exceções à regra ou, por outras palavras, à incoerência de aplicação de normas.

O leque de normas adotadas no meio familiar e a forma como estas (não) são aplicadas gera expectativas por parte dos jovens que esperam encontrar coerência entre as figuras de autoridade de que estão dependentes. Muitos são os estudos que mostram que alunos habituados a modelos de autoridade de extremos no ambiente familiar (demasiado limitativos ou demasiado permissivos) originam atitudes mais agressivas e desviantes por parte das crianças na escola (Gotzens, 1986).

Como conclui Tiba (2005), embora a

educação activa formal [seja] dada pela escola [...], a educação global é feita a oito mãos: pela escola, pelo pai, pela mãe e pelo próprio adolescente. Se a escola exige o cumprimento de regras, mas o aluno indisciplinado tem condescendência dos pais, acaba por funcionar como um casal que não chega a um acordo quanto à educação da criança. O filho vai aproveitar-se da discordância dos pais/escola da mesma forma que se aproveita quando há divergências entre o pai e a mãe.

Ao identificar no meio familiar a causa de questões comportamentais ocorridas no ambiente escolar, há a considerar que a influência de um ambiente familiar deteriorado se fará sentir tanto mais negativamente quanto o seu meio escolar o ampliar (Johnson & Bany, 1974) *apud* (Amado J. , 2001).

De um outro prisma, a generalizada responsabilização da família comporta outras consequências, nomeadamente a *despersonalização da culpa* (Gotzens, 1986) e, consequentemente, a persistência de comportamentos desviantes. De uma maneira geral, o indivíduo “desviante” tende a ser desresponsabilizado pelos seus comportamentos, sendo a culpa atribuída a fatores externos – nas palavras de Concepción Gotzens (1986), «a despersonalização da culpa surge como um “reductor” de qualquer responsabilidade sobre as ações consideradas até ao momento como negativas e reprováveis.»

Ocasionalmente, segundo Barreiros (1996) *apud* (Amado J. , 2001) há igualmente o processo inverso de «um influir negativo do que se passa na escola no ambiente familiar», sendo de igual forma necessário «reconhecer que, por vezes, as crianças acabam por funcionar de bodes-expiatórios nesta encruzilhada casa-escola.»

### 3) *Fatores de ordem pedagógica e escolar*

Sob esta designação, Amado aglomera fatores tais como «organização das turmas, relação e gestão pedagógica (estilos de autoridade dos professores, o modo como os alunos “legitimam” a autoridade do professor...), efeito das retenções», etc.

No que concerne o papel do docente como fator de influência no fenómeno em estudo, Amado (2001) alega que comportamentos indisciplinados decorrem, especificamente, em resposta à avaliação por parte dos alunos de que «o professor é incompetente no domínio técnico», «o professor possui estilos de autoridade desajustados à situação», «o professor é considerado inconsistente, incoerente e “injusto”». Assim, os comportamentos avessos às regras estabelecidas parecem decorrer ou de uma falta de reconhecimento de competência<sup>17</sup> (e, conseqüentemente, de autoridade), ou da incapacidade do professor em executar ou demonstrar mestria no cumprimento das suas funções. Para Tiba (2005), são quatro as principais funções do professor: *ser transmissor de conhecimentos académicos, coordenador do grupo de alunos, membro de um corpo docente e empregado de uma instituição*. A estes acresce-se a formação do aluno enquanto cidadão, de acordo com um perfil que «deve ajudar a construir» a partir de um modelo que lhe é oferecido na qualidade de «agente de socialização no interior de um sistema político-educativo», o qual lhe confere «estatuto para o efeito» (Amado J. , 2001). As tarefas não são poucas, as expectativas altas e os constrangimentos multiplicam-se. Daí que seja necessário compreender o professor em toda a sua dimensão, nas suas limitações enquanto entidade *singular* e *plural* (Amado J. , 2001).

Enquanto indivíduo, o docente encerra em si mesmo um lado técnico (de profissional da área do ensino) e uma vertente pessoal, «com os jogos de equilíbrio que cada um realiza entre a história pessoal e profissional, são os seus valores e crenças, é tudo o que contribui para a construção de uma identidade única (Goodson & Walter, 1991; Zabalza, 1994: 30; Sacristán, 1995: 66).» (Amado J. , 2001). Neste sentido, a tarefa de reunir uma equipa docente de indivíduos que atuem de forma homogénea perante o grupo de alunos, com as mesmas «concepções sobre o papel da profissão docente», a fim de manter a coerência, é uma tarefa complexa.

«Há, mesmo, quem afirme muito claramente que “exigir uma coincidência absoluta entre os professores (...) é esquecer a complexidade das decisões que hão-de tomar os professores ante os casos de indisciplina, ao mesmo tempo que se exige que o mundo escolar seja muito mais simples do que o é na realidade” (Watkins & Wagner, 1991).» (Amado J. , 2001).

Enquanto ser *singular*, o professor comporta em si mesmo os seus valores e percepções, fazendo leituras e escolhas condicionadas pela sua vivência. Muitos são os autores que consideram que «as atribuições causais do comportamento dos alunos, dos seus êxitos e fracassos»

---

<sup>17</sup> De acordo com Sanders (1996 e 1998) apud (Azevedo, 2013) «comparando professores com fraco desempenho e os professores com elevado desempenho e os progressos escalonados dos alunos: o efeito professor sobre o rendimento dos alunos é não só significativo como é aditivo e cumulativo.»

estão em muito dependentes das «*expectativas e representações* que [o professor] elabora sobre os alunos, os dilemas, as filosofias e valores educativos (Garcia, 1978; Caetano, 1992: 65; Estrela, M.T., 1995; Januário, 1996; Estrela, M.T., 1997)» (Amado J. , 2001)<sup>18</sup> e (Slee, 1995, p. 98). A relação estreita entre expectativas de professores e atitudes dos alunos é designada por Rutter *apud* Lima (2008, pp. 76-77) como «efeito Pigmalião». Se o reflexo positivo é algo a fomentar, há que estar atento às expectativas que se refletem negativamente nos sentires e, consequentemente, nas condutas dos alunos<sup>19</sup>. A este respeito, acrescenta Joaquim Azevedo que há que desenvolver «relações afetuosas entre alunos e professores, que promovem o desejo de aprender e de estar na escola e o esforço contínuo» (Azevedo, 2013).

Para além da sua dimensão singular, o professor é também

membro de uma classe profissional, actua como agente socializador mandatado pelo poder político, como agente de uma cultura cujos valores têm raízes remotas e, ainda, como membro de uma profissão com uma história própria marcada por ideologias, aspirações, modos de ser e de agir que, decerto, determinam, se bem que em parte, as práticas actuais e suas consequências – consequências que podem ser emocionalmente duras para quem é o alvo dessa acção. (Amado J. , 2001)

Neste sentido, na sua dimensão plural, o docente surge como integrante de um *ethos* escolar definido pela instituição e sujeito a dinâmicas relacionais verticais e horizontais, sendo preponderante a sua consciência de «pertença a um grupo, a uma classe e enquanto tal e funcionando enquanto elemento de equipa e permitindo que esta evolua, não se virando-se contra os seus» (Tiba, 2005). A forma como encara as normas instituídas pela instituição (com maior ou menor identificação, maior ou menor aceitação), bem como a facilidade ou dificuldade com que se integra e interage com os pares, tem igualmente reflexo na maneira como é percecionado pelo aluno. Ademais, a própria dinâmica do corpo do docente transmite sinais de maior ou menor autoridade, coesão, coerência ao grupo discente, que adota atitudes comportamentais condizentes. Sendo funcionário de uma instituição, com as suas próprias idiossincrasias

A maior força do professor, ao representar a instituição escolar, está no seu desempenho na sala de aula. Portanto, ele não deve simplesmente fazer o que entender sobretudo

---

<sup>18</sup> Ainda a este respeito, Amado declara que «[a] inconsistência, concretizada no facto de o professor possuir “dois pesos e duas medidas” consoante as pessoas que estão em causa ( e aqui, a influenciar a decisão do professor está o seu conhecimento e a sua expectativa sobre o alunos prevaricador – Doyle, 1986; Hargreves et al., 1975; Estrela, M.T., 1986), ou, ainda, no facto de os vários professores da mesma turma, perante as mesmas infracções, actuarem com critérios totalmente diferentes, provoca no aluno grande incerteza e confusão quanto ao que se lhe exige (Docking, 1987).» (Amado J. , 2001)

<sup>19</sup> De igual forma, neste âmbito, faz-se sentir a reciprocidade de comportamentos, tendo Buckley e Cooper (1978, *apud* Doyle, 1986) constatado que «a consistência dos professores é maior nas regras que todos os alunos aceitam facilmente do que naquelas em que surge alguma resistência por parte de algum deles.» (Amado J. , 2001).



perante disciplina dos alunos. Numa escola em que cada professor actua como bem entende, haverá com toda a certeza, discórdias dentro do corpo docente e os alunos saberão aproveitar-se dessas desavenças, virando um professor contra o outro. (Tiba, 2005)

Por esta razão, é primordial que o corpo docente adote «um padrão básico de atitudes perante as indisciplinas mais comuns», sendo esta coesão o que irá proteger «a individualidade do professor. Quando um aluno ultrapassa os limites, não está simplesmente a desrespeitar um professor em particular, mas as normas da escola» (Tiba, 2005).

A respeito do modelo de aula, e no seguimento do já referido a respeito do desgaste do modelo de ensino vigente nos últimos dois séculos, diz-nos o senso comum que a prevalência de fenómenos de indisciplina será mais frequente em aulas expositivas. Para muitos, este modelo de ensino contraria «[a]quilo que é normal numa criança, uma forma de estar mais irrequieta», como defende Jorge Ascensão, presidente da Confederação Nacional das Associações de Pais (Viana, 2017).

Para Amado (2001), as aulas desenrolam-se num ambiente particular, com características muito distintas, considerando algumas das mais relevantes para o propósito do estudo as seguintes: «a enorme quantidade de interações e de actividades» (o que desemboca em stress e cansaço e promove, como defesa, as rotinas); «a pluridimensionalidade de funções» (tendo o professor que gerir simultaneamente uma multiplicidade de funções, enquanto transmissor de conteúdos, gestor de comportamentos, espaço e material, etc.); a sua natureza «pública» e de sujeição a avaliação (todos os elementos que na aula intervêm, encontram-se expostos perante os restantes, o que influi, por exemplo, na noção de autoconceito); a «imprevisibilidade» e «historicidade» (a aula é um conjunto de acontecimentos que seguem uma linha temporal, onde se criam memórias conjuntas, ainda que, por vezes, percebidas de forma distinta pelos que dela fazem parte – esta situação faz com que muitas vezes determinados comportamentos/attitudes/comentários sejam encarados ou tidos em resposta a outros temporalmente distintos); a «obrigatoriedade de presença» (não só *na* escola, mas também *numa* escola, num grupo-turma, perante determinado professor, ...); a «imposição de currículos “formais” e “informais”» (o que fomenta, muitas vezes, no aluno uma atitude de *estuda e despeja*, dada a falta de interesse nos conteúdos, e promove a imposição de estratégias diferenciadas que não vão ao encontro das necessidades do aluno...).

No tocante ao modelo de escola, já foi abordada a importância da existência de um *ethos* ou *clima de escola* consistente e coeso, resultante da «partilha de objectivos, crenças e práticas no interior de cada organização/escola» (Amado J. , 2001). Como referido, da fragmentação ou da falta de identificação dos atores com as normas e práticas instituídas resulta

a fragilidade de todo o sistema e, em última instância, a predominância de fenômenos de indisciplina. Não obstante, aos preceitos normativos (explícitos e implícitos) acresce «um conjunto de comportamentos ritualizados» (Amado J. , 2001), os quais, segundo Maria Teresa Estrela (1986) *apud* (Amado J. , 2001), orientam o aluno nos diferentes espaços e tempos da sua vida escolar, constituindo, portanto,

uma determinada sequência prefixada de actividades concretas e de gestos, que se deve repetir fielmente em determinados contextos e se torna uma espécie de hábito ou costume que facilita a acção didáctica e o controlo de comportamentos, na medida em que recorda facilmente as fases da acção (função mnemotécnica) e exige ordem e disciplina (Lima, 1995; Tyler, 1991). (Amado J. , 2001)

De acordo com David Reynolds *apud* (Amado J. , 2001), o ambiente de escola poderá influir na manutenção da disciplina precisamente na forma como aborda esta questão. De acordo com o professor, escolas que adotavam sistemas menos punitivos «e que realizavam uma espécie de “trégua” com os prevaricadores» obtinham maior sucesso no combate à indisciplina. De igual forma, constatou que o envolvimento de alunos mais velhos na gestão de conflitos favorecia «uma maior interiorização dos valores do sistema formal» (Amado J. , 2001). Reynolds conclui com os seus estudos que, em conformidade com o exposto a respeito do desenvolvimento psicossocial, os jovens adotavam comportamentos desviantes em reacção à imposição de regras e limitação da sua autonomia, ou nas palavras de Amado (2001) «quanto mais uma escola procura um alto controlo sobre os seus alunos crescidos, impondo uma obrigação organizacional e diminuindo a sua autonomia, tanto mais estes alunos vêm a escola como desadaptada às suas necessidades.»

Espaço e tempo são dois outros fatores a considerar. O primeiro encontra-se sujeito a normativas ministeriais e à gestão que dele é feito pelos órgãos diretivos das escolas e pelo próprio professor. Para Amado (2001), a estruturação do tempo faz-se aos níveis social e psicológico. O primeiro impõe a todos os atores no ambiente escolar um mesmo ritmo de trabalho, pela marcação de tempos letivos, tempos de descanso, tempos de interrupção letiva. O segundo traduz-se «no ritmo da comunicação, no grau de tolerância a “tempos mortos”, na” experiência da demora” relacionada com o tempo de espera para poder intervir» (Jackson, 1991 *apud* Amado, 2001, p.80). Neste sentido, os tempos podem ser interpretados e encarados de forma distinta, podendo tornar-se em momentos de constrangimento para uns ou atitudes de desafio para outros.

No que concerne o espaço, Edward Hall *apud* (Amado J. , 2001) distingue três tipos de espaço: o fixo, o semifixo e o informal. O primeiro sendo o edifício escolar em si, a sala de aula; o semifixo o mobiliário; e o informal a barreira invisível que separa os diferentes

atores no contexto em causa. O espaço fixo apresenta uma grande influência no ambiente escolar e, consequentemente, no comportamento e atitude dos que nela coexistem – autores têm comprovado esta ideia do senso comum, tais como Russel & Ward (1982) e Burgess (1990) – estudos feitos em “aulas abertas”, onde o espaço é passível de ser alterado, a maioria dos estudos comprova (não tendo esta conclusão apoio consensual) que há maior dispêndio de tempo dos professores em “disciplinar” o grupo-turma em aulas tradicionais. Relativamente ao espaço semifixo, muitas vezes

não só é exíguo como despersonalizado; o mobiliário, normalmente, tem as suas dimensões padronizadas, independentemente das diferenças de tamanho dos alunos, e não é de rejeitar que alguma desadaptação dos maiores e mais velhos também tenha a ver com esse facto. (Amado J. , 2001, p. 83)

A este respeito, Pink (1988) *apud* (Slee, 1995, p. 98) considera a atenção que é conferida ao espaço escolar e o envolvimento de professores e alunos na sua melhoria como um dos fatores que mais contribuem para uma melhoria do aproveitamento académico e comportamento dos alunos.

#### 4) *Fatores de ordem social e política*

Efetivamente, muitas e diversas são as causas apontadas como responsáveis pelo surgimento de comportamentos que vão de encontro ao que se concebe como disciplina. Para aqueles que consideram ter havido, ao longo do tempo, um aumento substancial deste tipo de comportamentos, a indisciplina surge na sequência da mencionada democratização e mudança de paradigma, na medida em que se observa uma degradação do funcionamento da escola a par da democratização no acesso à educação. Deste ponto de vista, esta crise no ensino patenteia um conjunto de transformações disruptivas, de natureza política e pedagógica de perda de legitimidade e significado (Alves & Canário, 2004). Amado (2001), citando Coldron *et al.* (1996), salienta a relação existente entre liberdade pessoal e indisciplina, referindo que

nos países onde mais se acentuam as liberdades individuais, mais frequentes e intensos são os problemas de comportamento na escola [...]. A surpresa está, quanto a mim, no facto de ser “em democracia”, em liberdade, que se observa o crescente declínio das “boas maneiras” e é cada vez mais difícil o “autocontrolo” dos cidadãos, nas escolas como em muitos outros cenários do quotidiano.

Na opinião de alguns sociólogos, e no seguimento de pontos previamente mencionados, a atual heterogeneidade patente no espaço escolar, embora desejada, comporta alguns desafios que, enquanto não obtêm solução, são motivadoras de comportamentos disruptivos. Com efeito, a ausência de resposta faz com que «a heterogeneidade das juventudes que

frequentam a escola e a [vejam] como um espaço sem sentido e que não consegue responder às demandas da sociedade atual: muito mais efêmera e fluida.» (Bungenstab, 2018). Como afirma Amado (2001)

As famílias das classes populares e as oriundas de outras culturas que não a dominante, por vezes apresentam valores e práticas socializadoras que dificilmente têm correspondência com o que é exigido na escola. São ainda relevantes outros problemas de ordem social; com efeito, tem-se verificado que as crianças oriundas de grupos sociais explorados, excluídos, vítimas de racismo, xenofobia, desemprego e pobreza social são, frequentemente, levadas a “reproduzir” regras e valores diferentes [...] Várias são as evidências que sublinham que as dificuldades de uma boa inserção na escola decorrem, nalguns casos, da falta de continuidade entre os valores, a linguagem e a cultura das escolas e das famílias. No entanto, outros estudos mostram que os fatores de desfavorecimento sociocultural podem ser ultrapassados quando existe um ambiente de partilha de atitudes, valores e práticas integradoras.

### Tipos de indisciplina

Na tentativa de definir os tipos de disciplina que se observam no meio escolar, há que relembrar a estreita dependência da noção de (in)disciplina com meio em que é percebida e com os olhos com que é observada. Nas palavras de Denscombe (1985) *apud* Amado (2001), «[o] contexto social em que os professores trabalham “proporciona um clima que modela a tarefa e confere um padrão para a sua actividade”», pelo que «consoante o tipo de organização, assim haverá diferentes definições da realidade escolar, diferentes exigências e diferentes modos de conceber o que é o ensino» (Rozenholtz, 1981) *apud* (Amado J. , 2001), bem como «diferentes concepções do que é a disciplina» (Denscombe, 1984) *apud* (Amado J. , 2001)

Atendendo à categorização genérica definida por Amado e Freire (2013, pp. 56-57), há a considerar três níveis de indisciplina. Num primeiro nível, os autores incluem as infrações à regra de trabalho e produção; num segundo nível, consideram as infrações do definido nos regulamentos e das normas culturais; por fim, num terceiro nível, incluem a indisciplina “por vezes violenta”.

Relativamente ao primeiro nível de indisciplina, concebem que as infrações inclusas se centram, de uma forma geral, no contexto de sala de aula. Neste âmbito, o aluno desafia normas relativas «à organização e cumprimento das tarefas, comunicação, pontualidade, deslocações, limpeza do espaço, apresentação do material, etc.» (Amado & Freire, 2013)

No âmbito do segundo nível, o indivíduo “desviante” infringe regras e normas culturais de relacionamento *inter pares*, ignorando princípios e valores como o *respeito mútuo*, a *amizade*, a *solidariedade*, entre outros. É no âmbito das infrações do definido nos regulamentos e normas culturais que os autores contemplam «“brincadeiras rudes” e “incivilidades” (de gravidade menor, mas com grande frequência), os “comportamentos associiais” (graves mas esporádicos), o *bullying* (perseguição sistemática de alguns alunos sobre outros colegas incapazes de se defender), o *cyberbullying* (uso das novas tecnologias da comunicação e da informação para molestar sistematicamente colegas de escola e outros)» (*ibidem*).

Por fim, consideram os autores como comportamentos de terceiro nível os que afetam a relação aluno-autoridade – em especial, aluno-professor -, tais como comportamentos associiais graves, agressivos ou de vandalismos. A título exemplificativo, refira-se o uso de calão e/ou obscenidades, a destruição de propriedade da escola ou do próprio docente, a recusa em participar nas atividades propostas, as agressões ao professor ou outras figuras de autoridades, etc.

A gestão de conflitos tem sido abordada por muitos e as propostas de intervenção sugeridas são diversas. Diz-nos o senso comum, a sensibilidade enquanto pessoas e enquanto profissionais do ensino, a empatia pelo próximo... que não há uma única solução ou uma receita passível de ser aplicada indiscriminadamente a toda e qualquer situação, a todo e qualquer aluno<sup>20</sup>. Contudo, conscientes dos fatores que potenciam comportamentos contraproducentes, é possível apontar caminhos, deixar alertas, antecipar respostas e reconhecer a necessidade de alterar atitudes e condutas que se revelam potenciadoras de comportamentos desviantes<sup>21</sup>.

Atendamos, primeiramente, ao bem-estar geral dentro da comunidade escolar e a forma como este contribui para o minorar de ocorrências avessas às normas.

São vários os estudos que comprovam que «um bom clima de grupo leva a bons desempenhos e à satisfação pessoal de todos os membros [...]» (Lewin, 1975) *apud* (Amado J. , 2001). Compreensivelmente, um espaço cujo ambiente seja propiciador de um relacionamento pessoal salutar entre os membros da sua comunidade será muito menos permeável a situações de confronto, desrespeito, antipatia, agressividade... e transformar-se-á num espaço que melhor acolhe e acompanha aqueles que, de uma forma mais ou menos voluntária, *habitam* este espaço. Efetivamente, a escola, mais do que o seu espaço físico (já referido anteriormente com o reconhecimento da sua importância para o tema em questão), é o seu *espaço* humano, com o seu *ethos* específico, fruto das regras e normas adotadas pelo grupo que constitui esta comunidade (Cullingford, 1988; Schmuck & Schmuck, 1992). Deste *ethos* fazem igualmente parte o «conjunto de pressupostos, expectativas, crenças e modos de agir, de algum modo, partilhados por alunos e professores, que ditam as regras informais e conferem determinados significados às regras impostas pelo regulamento.» (Amado J. , 2001).

---

<sup>20</sup> Esta mesma ideia encontra-se patente nas palavras de Laslett *et al.*, 1987) *apud* (Amado J. , 2001) que declaram que «quando se considera a variedade de factores que afectam a interacção entre os professores e as classes, [se torna] evidente que não é possível sugerir métodos que os professores possam utilizar em qualquer altura para evitar qualquer confrontação.»

<sup>21</sup> Em entrevista ao Diário de Notícias, a coordenadora da mediação escolar do Instituto de Apoio à Criança, Melanie Tavares, salienta que «quando os professores estão alerta para a situação por detrás daqueles comportamentos [indisciplinados], acabam por adequar a sua forma de estar e conseguem ter outros resultados, não tem que ser uma atitude desculpabilizante, mas de compreensão. [Consequentemente, como] comportamento gera comportamento, [os alunos] acabam por mudar a sua atitude perante o professor.» (Ferreira A. , 2016)

Assim, à qualidade pedagógica e humana de todos os seus elementos, acrescente-se a relevância de um assumir partilhado de responsabilidades para a construção deste ambiente ou *ethos*. Como diria Amado

[tudo aponta para] a necessidade e para a eficácia do *ethos* incorporativo (ao contrário do *ethos* coercivo), que caracteriza algumas escolas e as torna “diferentes” de outras; aí se registam as vantagens (e se aponta para a necessidade) da responsabilização colectiva – de todo o corpo docente, de todo o corpo discente, dos funcionários, dos encarregados de educação e de toda a comunidade [...] (Amado J. , 2001) <sup>22</sup>

Também Freire (2001) *apud* (Amado J. , 2001) constatou que em escolas onde este *ethos* se caracterizava simultaneamente pela partilha e «proximidade entre todos os elementos da comunidade educativa», pela «presença de uma liderança reconhecida e participada» e por uma coerência de atitude por parte dos professores, bem como pela partilha de responsabilização pelos alunos, era notória uma melhoria no aproveitamento dos alunos comparativamente com estabelecimentos de ensino onde estas características não são uma realidade (Amado J. , 2001).

De igual forma, Pink (1988) *apud* (Slee, 1995, p. 98), ao proceder à síntese de fatores contributivos para um ambiente escolar favorável à manutenção da disciplina, salienta que um sistema que permite uma construção participada na tomada de decisões, que inclui os professores, os alunos e a comunidade apresenta maior sucesso na gestão de questões comportamentais e, conseqüentemente, no aproveitamento escolar. Com efeito, quanto mais participado for este *corpus* organizativo, mais benefícios advirão para a escola e, necessariamente, para o aluno – devendo promover-se neste o desejo de participar neste *corpus* organizativo, ao invés de promover o ímpeto em manter-se como um elemento exterior a esta dinâmica. A identificação do aluno com o espaço onde se insere e o seu conseqüente sentimento de pertença, advém precisamente do seu envolvimento na vida escolar.

No seguimento do exposto, e considerando as diferentes formas de exercer influência (ou autoridade) perante os outros – coerção, aceitação ou manipulação –, a que claramente parece surtir mais e melhores resultados em termos de gestão disciplinar (e em termos do indissociável aproveitamento escolar) é «uma forma de poder que envolve aceitação, por parte daqueles a quem se dirige, de um sistema normativo ou de valores que regula o comportamento» (Cohen & Manion, 1979, p.75) *apud* (Freire, 1990). Mediante a aceitação desse sistema normativo, a disciplina pode ser «treinada, adquirida pela própria experiência, aprendida por intermédio de

---

<sup>22</sup> Sublinhe-se nas palavras de Amado a referência explícita feita ao corpo não docente, ausente da maioria das reflexões e dos estudos analisados para este trabalho.

alguém que aja como professor ou absorvida pela imitação de um “mestre”» (Tiba, 2005), podendo este papel modelo de comportamento ser assumido por qualquer figura de autoridade reconhecida (não obrigatoriamente um professor<sup>23</sup>).

Naturalmente, a existência de um cariz individualizante depende da coerência de comportamentos. Para Tiba (2005), «os jovens precisam de ser educados tendo por base os princípios da coerência, da constância e da consequência.» e, neste sentido, retome-se o referido anteriormente a respeito dos fatores promotores de indisciplina e do papel do professor (sobre quem recai, na maioria dos estudos analisados, a responsabilidade pela manutenção da disciplina). Enquanto exemplo normativo, espera-se que o corpo docente assuma um mesmo leque de atitudes perante os comportamentos dos alunos, conferindo, desta forma, maior credibilidade ao sistema normativo e, conseqüentemente, maior solidez e crédito à autoridade docente (Tiba, 2005). Além disso, acrescente-se que a coerência terá que ser alimentada por todas as figuras de autoridade, nomeadamente dos corpos diretivos, das famílias e do corpo não docente.

Não obstante, esta coerência não pode ser sinónima de intransigência ou de incapacidade de adaptação e/ou adequação. Na verdade, a inflexibilidade perante as normas na aula é encarada por alguns autores como contraproducente (Schmuck & Schmuck, 1992 *apud* Amado, 2001). Neste sentido, considera-se que, «no interior de limites razoáveis», a tolerância, bem como a capacidade de adaptação e de análise das situações em concreto se tornam necessárias (Amado J. , 2001).

Neste sentido, e seguindo a lógica sociológica do interacionismo simbólico, retomamos a ideia da premência em desenvolver um processo de negociação entre autoridade e aluno, por forma a que este se sinta integrado no seu percurso escolar e se identifique com o mesmo<sup>24</sup>.

Esta negociação parte de um reconhecimento da autoridade do professor por parte do aluno. Neste sentido, esta autoridade que, no passado, advinha da diferenciação etária e se alicerçava na constatação do professor como fonte única do conhecimento<sup>25</sup> precisa, hoje, de novos fundamentos, dado o professor não ser hoje encarado como

---

<sup>23</sup> A este respeito, Tiba (2005) esclarece que «nem todo o mestre é um professor, mas nem todo o professor é mestre.»

<sup>24</sup> Deste modo, acentua-se o sentido que alguns autores, designadamente os defensores das ideias do interacionismo simbólico, dão à relação entre professores e alunos na sala de aula. Entendem-na como uma “interacção (...) um dar e receber diário entre professores e alunos. O processo é de negociação – um processo que vai avançando e mediante o qual as realidades de todos os dias da sala de aula são constantemente definidas e redefinidas” (Delamonte, 1987, p.39; Woods, 1987) (Freire, 1990)

<sup>25</sup> Para Hargreaves (1972) *apud* (Amado J. , *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*, 2001) «o poder do professor deriva de várias fontes: de seu estado de adulto, da sua tradicional autoridade enquanto professor, da sua autoridade legal, da sua competência na disciplina que ensina.»



única fonte de saber para os seus alunos. A razão de ser do docente já não é apenas o saber, mas a sua função de organizador do grupo e dos recursos. O diálogo educativo passa a ter novas possibilidades de abertura, no sentido de uma redução da sua assimetria. (Freire, 1990)

Como referido anteriormente, para que os alunos adiram ao sistema normativo vigente e colaborem de forma convicta na construção do ambiente escolar, o exercício da autoridade terá que estar assente em princípios de «persuasão e da confiança mútua e não por razões de poder» (Spady & Mitchell, 1979 *apud* Amado, 2001). Por outras palavras, «[o]nde o acto pedagógico é harmonioso, o poder não se manifesta (Richmond & McCroskey, 1992, *apud* Amado, 2001). Não obstante, deve imperar a cautela na gestão da negociação de normas, por forma a que estas «não sejam percebidas como provas de fraqueza da parte da equipa pedagógica, mas como *marcas de compreensão dos alunos e do seu meio, da situação em que eles se encontram*, bem como do reconhecimento, em certas ocasiões, do carácter injusto e esclerosante dos regulamentos.» (Woods, 1990 *apud* Amado, 2001)<sup>26</sup>.

A almejada adesão dos alunos ao sistema normativo vigente será tão mais eficaz quanto dela fizerem parte, igualmente, as famílias e, desta colaboração, resultar um «estímulo positivo para as aprendizagens contínuas, gerando assim melhores resultados por parte dos alunos» (Azevedo, 2013). Tal como com a figura do professor, estudos comprovam que frequentemente a origem de comportamentos desviantes e mau aproveitamento está «na família, na falta de apoios socioeconómicos ou acompanhamento» (Ferreira A. B., 2016), ou seja,

[u]ma criança quando não está bem só consegue pôr cá para fora coisas más. Se tivermos adultos educados para lidar com este tipo de crianças ou jovens, eles desistem do comportamento que tinham. (Ferreira A. , 2016)

Não esquecendo ou minorando a importância, já mencionada, da escola enquanto espaço de formação de cidadania e de etapa de preparação das crianças e jovens para uma participação ativa na sociedade, algumas das orientações defendidas como forma de melhor gerir a disciplina no espaço escolar prendem-se com a atenção reservada à individualidade do aluno, enquanto ser único, com as suas qualidades, fragilidades, ambições, constrangimentos... numa multiplicidade de personalidades que constitui, hoje em dia, o público heterogéneo que povoa a escola. Neste sentido, sublinha-se a importância da adoção de um modelo que atente à individualidade dos alunos.

Com efeito, não sentindo o aluno que aquilo que a escola lhe oferece é direcionado a ele em concreto, tal dará lugar necessariamente, e mais uma vez, a uma alienação dos alunos, com as

---

<sup>26</sup> O mesmo afirma Pink (1988) *apud* (Slee, 1995, p. 98)

consequências já sobremaneira referidas. Rutter (1979 *apud* Lima, 2008) constatou que, quanto maior era o tempo dedicado a alunos individualmente, em detrimento do tempo dedicado a grupos, «melhor [era] a assiduidade, o comportamento da turma» (Lima, 2008, p. 79). Para Lima, tal não significa que uma alteração ideal deva consistir numa espécie de sistema de tutoria individualizada, considerando que a escola deverá direcionar o seu trabalho no sentido de trabalhar para o coletivo, mantendo todos os seus elementos comprometidos num propósito comum (Lima, 2008, p. 79). Assim, alunos dominados por sentimentos de pertença, conscientes da importância que é conferida à sua individualidade, «conscientes das tarefas que lhes são atribuídas e que se apoiam na resolução dos seus problemas de estudo, [...] terão níveis mais elevados de desempenho» (Azevedo, 2013)

Como forma de operacionalizar o anteriormente exposto, refira-se, a título exemplificativo, a importância da participação ativa de alunos, professores e de toda a comunidade em atividades extracurriculares (Pink, 1988 *apud* Slee, 1995, p.98). Atividades extracurriculares vão ao encontro dos gostos<sup>27</sup> e/ou necessidades<sup>28</sup> individuais dos alunos e, como tal, permitem um aumento da identificação do aluno com a escola, bem como permitem que o aluno não encare a escola como um mero lugar em que é forçado a estar. Atividades deste âmbito apenas são passíveis de serem realizadas mediante trabalho colaborativo, com «horários construídos de modo a que os *professores possam trabalhar em conjunto*», quer com outros professores, quer com as famílias e, sobretudo, com os próprios alunos (Pink, 1988 *apud* Amado, 2001). Outro exemplo será a participação de alunos na gestão do próprio grupo-turma ou na própria escola. De acordo com Lima (2008), quanto maior é a percentagem de alunos que ocupam ou já ocuparam posições de responsabilidade, melhores são os resultados em termos de comportamento e de sucesso. De igual forma, alunos que desempenham funções especiais em assembleias ou reuniões apresentam melhores resultados comportamentais e académicos (Lima, 2008)<sup>29</sup>. Joaquim Azevedo (2013) infere ideia semelhante ao considerar que alunos mais implicados nos seus processos de aprendizagem e mais confiantes investem mais no seu percurso escolar.

Retomando a ideia do início do capítulo, não há efetivamente receitas neste âmbito. Porém, «[t]oda a investigação aponta para a necessidade de prevenir, mais do que remediar» (Freire 2011) *apud* (Amado & Freire, 2013). Esta prevenção deve basear-se primordialmente na

---

<sup>27</sup> Nomeadamente, atividades do âmbito cultural ou desportivo.

<sup>28</sup> Do âmbito do apoio pedagógico, vocacional, psicológico, entre outros.

<sup>29</sup> Segundo o autor acresce ao referido o facto de o contributo de alunos em campanhas de coletas com fins solidários organizadas pela escola contribuírem para o acréscimo de assiduidade (Lima, 2008).

«criação de condições de realização da “pessoa que no aluno habita” [...]» (Amado & Freire, 2013)

Quando se referem a prevenção de comportamentos desviantes no meio escolar, os autores sublinham a importância em não interpretar a prevenção meramente enquanto gestão de aula, definição de normativas ou controlo rigoroso do seu cumprimento e, de modo algum, na transformação da escola num gueto isolado do mundo exterior, da realidade «na ilusão de que tudo isso sirva para afastar ou anular os fatores de perturbação ou de desvio que espreitam do seu exterior.» (Amado & Freire, 2013) e (Amado J. , 2001)

Amado, inspirando-se no “modelo cascata” de Bell e Stefanich (1984), «considera os *procedimentos preventivos* como os fundamentais», devendo os procedimentos *corretivos* e *punitivos*<sup>30</sup> ser aplicados, quando e se necessários em conformidade com a «persistência e a gravidade dos problemas».

Na visão de Pink (1988) *apud* (Slee, 1995, p. 98), um dos fatores que contribui para a melhoria do aproveitamento e para a melhoria comportamental é, precisamente, a existência de um sistema de gratificações e castigos que coloque maior ênfase nas recompensas e nos elogios, dado serem estes os que apresentam maior eficácia<sup>31</sup>. Efetivamente, variada é a literatura que comprova que um sistema centrado na punição não oferece os resultados desejados, dado que, segundo Curwin (*apud* Amado, 2001), “produz o efeito de travar a indisciplina por um tempo curto, mas não produz uma mudança de comportamento duradora», acrescentando o facto de surtirem efeito somente perante uma assunção de responsabilidade por parte do indivíduo *desviante* (Amado J. , 2001).

Em contraponto com os procedimentos punitivos, os corretivos tendem a centrar-se mais na retificação de comportamento, sendo os seus resultados exponenciados se forem impressos pela *integração/estimulação* e pela *ressocialização*, em detrimento da *dominação/imposição*<sup>32</sup> (Amado J. , 2001).

---

<sup>30</sup> Não «a “necessidade” da punição fundamenta-se, supostamente, na ideia de que esse tipo de comportamentos tem como factores fundamentais a má vontade, o desinteresse e a “má educação” do aluno.» (Amado J. , 2001)

<sup>31</sup> De acordo com o autor,

- «Níveis absolutos de elogio na sala de aula – Estavam associados a melhores comportamentos e a uma menor delinquência.
- Elogios aos alunos em assembleias e reuniões – Também estavam associados a melhores comportamentos.
- Apresentação dos trabalhos dos alunos nas paredes da sala de aula – As escolas que exibiam bastantes trabalhos apresentavam um maior sucesso dos alunos nos exames.» (Lima, 2008, pp. 78-80)

<sup>32</sup> As repercussões da correção por *dominação/imposição* apresenta repercussões díspares no grupo-turma: em grupos em que as questões disciplinares não são particularmente acentuadas, este tipo de medidas pode apresentar repercussões positivas, dado serem encarados pelos alunos de forma positiva; em turmas em que problemas de

Muitos são os autores que «consideram que um sistema de regras bem definido é indispensável para se obterem os objectivos previstos, na medida em que permite ao estudante melhor saber o que se espera dele [...]» (Amado J. , 2001). Tal como qualquer organização social (independentemente da sua dimensão), também a escola tem que definir regras de conduta claras e precisas, pois é a partir de um «sistema normativo mais ou menos comum, estável e persistente» que os seus membros têm a orientação necessária para que possam agir em conformidade com os objetivos almejados (Parsons, 1969) *apud* (Amado J. , 2001). As normas estipuladas têm, igualmente, que ser «publicadas e compreendidas» por toda a comunidade escolar (Pink, 1988) *apud* (Slee, 1995, p. 98). Para que o cumprimento destas regras seja efetivo e para que lhes seja reconhecido o devido deferimento, estas devem ser assumidas pelos indivíduos, na posse da sua liberdade individual, pela sua própria autodeterminação, pois só desta forma as assumirão com o respeito e validade que lhes devem ser reconhecidas. (Goffman, 1974) *apud* (Amado J. , 2001)

Estas regras devem obedecer a alguns preceitos. Short *et al.* (1994) sintetizam estes preceitos, defendendo que as regras devem ser «poucas, simples, positivas, claras e fundamentais». Acrescente-se, ainda, que deverão *dirigir* o comportamento do aluno, devendo o professor ser consistente na sua aplicação (Spady & Mitchell, 1979; Emmer *et al.*, s./d.; Arends, 1995). Como visto anteriormente, «a obediência a estas regras e princípios facilita o acordo indispensável e a adesão» (Amado J. , 2001).

Diversas são as propostas de categorização dos tipos de regras a implementar. Goffman (1974), considerando o conteúdo das regras, estabelece uma divisão dicotómica entre regras *substanciais* e *cerimoniais*. As primeiras são para o autor as que orientam os indivíduos «quanto às atividades que consideramos importantes por elas mesmas, independentemente das consequências que possam ter a sua infracção ou o seu respeito» (por exemplo, não roubar). Por *regras cerimoniais*, Goffman entende aquelas cujo objeto pode parecer secundário, «mas que valem antes de mais – oficialmente ao menos – como meios de comunicação convencionais graças aos quais o indivíduo exprime a sua personagem ou exprime uma apreciação sobre os outros»<sup>33</sup>.

---

indisciplina se fazem sentir de forma mais acentuada, as consequências advindas poderão ser negativas por não serem consideradas justas ou adequadas. (Amado J. , 2001)

<sup>33</sup> Goffman debruçou-se, principalmente, nos seus estudos sobre as *regras cerimoniais*, por considerar que, «por trás de uma aparente insignificância, se esconde a preocupação de um valor moral essencial, que é o respeito da fachada dos indivíduos.» (Filho, 2016)

Por seu turno, David Hargreaves e Frank Mellor *apud* (Amado J. , 2001) consideram a existência de três os tipos de regras vigentes em sala de aula: as institucionais<sup>34</sup>, as situacionais e as pessoais ou idiossincráticas. Os autores definem as primeiras como as normas que dizem respeito «à vivência, sobretudo, nos espaços públicos da escola e em qualquer período de tempo». As regras situacionais, como o próprio nome indicia, dizem respeito às orientações dependentes da sua contextualização espacial, sendo as que existem em maior número e apresentam um maior grau de complexidade. Por fim, as regras idiossincráticas são definidas como as que estão dependentes dos juízos dos diferentes professores.

Em suma, e nas palavras de Tiba (2005), «O maior estímulo para ter disciplina é o desejo de atingir um objectivo.»

---

<sup>34</sup> A respeito de regras institucionais, diz-nos Amado (2001) que [«s]e aceitarmos os três tipos de regras apontados por estes autores, devemos, contudo, alargar o alcance da definição das regras “institucionais”; elas ultrapassam as fronteiras da escola e compreendem, também, a “moral social” de que fala Durkheim e que faz do professor [...] um “agente socializador”.»

A natureza disruptiva da indisciplina é inegável. Contudo, será possível identificar “finalidades” pedagógicas em comportamentos indisciplinados?

Do ponto de vista do aluno, a indisciplina serve determinados fins, sendo possível afirmar, portanto, que a indisciplina tem determinadas finalidades. Isto não é o mesmo que afirmar que os alunos desviantes têm consciência da finalidade ou que a reconhecem.

Maria Teresa Estrela, da observação de comportamentos desviantes, conclui que estes servem cinco propósitos distintos, não implicando isto que há nos agentes destes comportamentos uma intencionalidade consciente ou mesmo reconhecida. Assim, a autora afirma que atitudes de indisciplina têm: por um lado, um propósito de alteração do seguimento da aula; por outro, buscam o «evitamento da tarefa»; acresce a finalidade da «obstrução do trabalho»; para além destes, aponta ainda a «contestação do professor»; e, por fim, a «imposição de uma nova ordem».

De um outro prisma, enquanto formadores, podemos encarar a indisciplina como uma forma de medir o grau de adequação de estratégias, modelos, etc.... na medida em que alguns comportamentos podem ser encarados como forma de resposta. No entendimento de Geer (1982, apud Amado, 2001) «os alunos possuem, efetivamente, sanções para punir ou para recompensar os professores que cumprem e os que não cumprem a sua parte na negociação feita com eles».

Maria Teresa Estrela *apud* (Amado J. , 2001), tendo em conta as funções da disciplina, considera que podemos agrupá-las «em três categorias principais: *restituuintes*, *anti-instituuintes* e *contra-instituuintes*. As *funções restituuintes* (*proposição*, *evitamento* e *obstrução*) “não provocam necessariamente a desordem, bem pelo contrário, podem mesmo fazer evoluir a organização no quadro instituído”. Por outro lado, enquanto as *funções anti-instituuintes*, como a *obstrução* e a *contestação*, não ultrapassam o plano da oposição à regra, as funções *contra-instituuintes*, “como as da *imposição*, podem dar lugar à criação de novos instituídos que ultrapassam os limites da organização estabelecida”.» (Amado J. , 2001)

De acordo com Amado (2001, p. 159), «se os comportamentos desviantes têm um potencial perturbador em relação à ordem estabelecida, têm igualmente um potencial criativo». Neste aspeto, Amado encara alguns comportamentos “desviantes” como uma forma que os alunos têm de impor os seus direitos e de penalização para quem, no seu entendimento, não os respeita.

Naturalmente, não se pretende com isto apresentar uma legitimação de comportamentos disruptivos que «interferem severamente com as oportunidades educacionais e de carreira dos seus pares, reduzindo as suas oportunidades curriculares» (Amado J. , 2001) ou promover a desculpabilização do indivíduo “desviante”<sup>35</sup>, mas tão só reconhecer neste fenómeno uma forma de melhor compreender as expectativas e necessidades dos alunos e, partindo desta compreensão, enveredar por um trilho de melhoria do ambiente escolar e, conseqüentemente, do processo de ensino aprendizagem.

Por fim, impõe-se referir que, «ao longo da história, foi pela resistência, pela oposição que se aclararam, reconheceram e definiram muitos dos direitos dos mais fracos nas relações de poder» (Amado J. , 2001) e, assim sendo, de um olhar crítico e analítico para os comportamentos disruptivos poderão advir melhorias no processo ensino-aprendizagem.

Passemos, então, ao estudo de caso e vejamos de que forma os sentires dos alunos são indicadores de que há espaço para melhoria.

---

<sup>35</sup> A desresponsabilização do indivíduo desviante traduz-se, com frequência numa «elevação do aluno indisciplinado a herói/heroína [que se faz] à custa da transformação do professor em vilão.» (Amado J. , 2001)

## Parte II – Enquadramento metodológico

### O problema, as questões de investigação, a metodologia, natureza e abrangência do estudo

A investigação, embora essencialmente qualitativa e de cariz etnográfico, contemplou alguns métodos e análises do foro quantitativo, ou seja, apresenta um teor misto – na visão dos estudos naturalistas a abordagem que melhor se adequa às finalidades almejadas (Afonso, 2014, p. 14). De facto, sendo o propósito do estudo compreender as motivações de atuais situações de indisciplina, na tentativa de encontrar novas medidas ou desenvolver estratégias para prevenir ou superar situações de indisciplina, considerou-se que um estudo de caso de tipo analítico e interpretativo seria o mais adequado.

A opção por uma abordagem predominantemente qualitativa advém da análise de literatura atinente aos métodos de investigação em educação nos quais é referido que, perante a constatação das limitações de abordagens de outra natureza, os estudos realizados neste âmbito têm vindo a dar primazia a metodologias de cariz qualitativo, por permitirem aos investigadores analisar de forma mais precisa o «sentido (*meaning* – contextualizado, particular) que os actores, professores e alunos, conferem às situações e comportamentos na aula» (Amado J. , 2001). Para Amado (2001), os estudos desenvolvidos de acordo com estas novas metodologias permitem alcançar «conclusões mais contextualizadas que as obtidas pelos estudos do “processo-produto” e de enorme alcance prático, ainda que os seus autores evitem posições prescritivas». Com efeito, e como referido anteriormente, o propósito deste estudo não é o de oferecer, no seu final, um conjunto de receitas a aplicar, mas antes observar de perto e compreender as motivações do fenómeno em estudo, inserido num contexto particular, e assim possibilitar a todos os actores envolvidos uma perceção mais aturada e precisa, que possibilite a reformulação de respostas já adotadas ou a criação de respostas mais condizentes com as necessidades do momento e de todos os envolvidos (Amado J. , 2001).

Contrariando as pretensões da investigação quantitativa, a metodologia qualitativa busca a «construção do conhecimento» numa rejeição da visão de que há descoberta de conhecimento numa investigação. Para os que conferem primazia à metodologia qualitativa, não devemos ficar na expectativa da descoberta do conhecimento. Analisa-se e interpreta-se a realidade e, assim, constrói-se o conhecimento (Meirinhos & Osório, 2010). Por outras palavras, a investigação qualitativa orienta-se por uma perspectiva hermenêutica e interpretativa dos fenómenos



educativos (Serrano, 2004) procurando, desse modo, compreender o fenómeno educativo a partir da indução dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade – ao invés de procurar na prática a confirmação da teoria já formulada. Para Bogdan & Bilken (1994, p. 50), trata-se de um processo de afunilamento em que «as coisas estão abertas de início (ou no topo) e [se] vão tornando mais fechadas e específicas no extremo», partindo o investigador do pressuposto de que não sabe o suficiente, de que o reconhecimento das questões verdadeiramente importantes surgem ao longo da investigação, num conhecimento que se vai construindo. No seguimento do exposto, poderemos, igualmente, considerar que este se trata de um caso de estudo de cariz avaliativo, dado ter como principal propósito «formular julgamentos e estabelecer diagnósticos a partir da descrição e informação» e «promover mudanças» (Amado J. , 2014, p. 131).

Dada a necessidade de controlar a investigação, para além da limitação espacial já mencionada, foi necessário balizar temporalmente o objeto de estudo (Afonso, 2014, p. 74), bem como os graus de escolaridade envolvidos, limitando-se o estudo à análise de situações de indisciplina de alunos dos 2.º e 3.º ciclos. Consciente do cariz fragmentário e artificial da amostra – quando considerada a totalidade da comunidade discente, (Bogdan & Bilken, 1994, p. 91) –, a opção permite, porém, a realização da análise de uma parte bastante significativa da amostra disponível, sendo o grupo constituído por alunos entre os quais as inquietações suscitadas se fazem notar com maior incidência, por pessoas que «interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras» (Bogdan & Bilken, 1994, p. 91).

A definição desta amostra caminhou no sentido de se constituir como um caso de estudo, na medida em que compreende uma investigação empírica através da qual se observou um fenómeno específico (comportamentos indisciplinados), inserido num contexto concreto e real (níveis e instituição escolar) (Meirinhos & Osório, 2010), espelhando «a perspetiva dos participantes nele envolvidos» (Amado J. , 2014, p. 124) e permitindo refletir acerca da relação que se estabelece entre o fenómeno em si e a contextualização. Efetivamente, o caso de estudo «implica um conhecimento profundo da realidade investigada», recorrendo, para o efeito, «a diferentes métodos e técnicas que se enquadram, sobretudo, num paradigma de investigação qualitativa» (Yin, 2011).

Concertadamente, para Stake (1999, p. 20), o estudo de caso realiza-se para se conhecer de forma mais aprofundada uma realidade específica, salientado o autor que tal não implica que haja o propósito do estabelecimento de generalizações. Não obstante, para o autor, estes estudos permitem proceder a dois tipos de generalizações. As que apelida de menores, que ocorrem

com frequência ao longo do estudo relativamente a questões internas ao próprio caso de estudo, e as que designa por maiores, que consistem nas deduções que se podem estender a outras situações, num escopo mais alargado.

Ao optar pelo estudo de caso, procurou realizar-se uma leitura interpretativa e fundamentada dos fenómenos observados, através da particularização (Stake, 1999, p. 21), permitindo esta abordagem, posteriormente, uma visão mais generalista de motivações e possíveis soluções para os comportamentos em estudo. Efetivamente, procedendo à análise de casos específicos (enquadrados no espaço e ambientes sobre os quais recai o foco desta investigação), procurou-se uma compreensão mais precisa das dinâmicas comportamentais observadas no espaço escolar em questão e, desta forma, proceder a uma identificação generalizada dos comportamentos disruptivos mais frequentes, a par das suas motivações, bem como as respostas que mais genericamente se oferecem como forma de minorar ou eliminar a sua interferência no processo de ensino-aprendizagem. Sublinhe-se, mais uma vez, o facto de esta análise estar sobremaneira dependente do *ethos* escolar em análise, dado que «o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre» (Bogdan & Bilken, 1994, p. 48). Assim, generalizações maiores estarão desde logo viciadas pelos constrangimentos de natureza diversa a que o fenómeno em estudo está sujeito. De acordo com Yin (2011), o conhecimento aprofundado que advém de um estudo de caso, que permite o esclarecimento de significados e a produção de juízos, decorre de uma abordagem densa e detalhadamente descritiva de um fenómeno no seu contexto natural, ao que acresce o seu cariz explicativo, quando os dados obtidos procuram determinar de que forma os factos acontecem em função uns dos outros.

Na perspetiva de outros autores, o presente trabalho poderá, ainda, inserir-se dentro da categorização de estudo etnográfico. À luz da categorização de Stenhouse (1994) *apud* (Amado J., 2014, p. 132), a presente investigação pode enquadrar-se na categorização de estudo etnográfico, dado tratar-se do estudo minucioso «de um único caso, através da observação participante, apoiada pela entrevista». Para Stenhouse, esta categorização engloba os estudos em que o foco são «as interpretações e significados» que os diversos atores envolvidos conferem aos comportamentos em que participam. De acordo com Afonso (2014, p. 68), poderemos tecer igual consideração a respeito da categorização do estudo, uma vez que a tónica da investigação se centra na observação e análise de um «fenómeno social específico», em detrimento de «testar hipóteses a seu respeito». Tal como previamente mencionado a respeito do enquadramento enquanto estudo de caso, Afonso (2014, p. 68) considera que um estudo etnográfico implica, igualmente, «uma intenção interpretativa explícita dos significados da ação dos atores sociais, nos contextos específicos abrangidos pelo estudo» (Afonso, 2014, p. 68). Para o autor, este tipo

de estudo, enquanto integrado nos estudos naturalistas, aborda «situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação física e deliberada, de quaisquer variáveis» (Afonso, 2014, p. 43).

No que concerne as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, como mencionado no início do capítulo, recorreu-se a diferentes fontes de recolha de informação e de natureza mista – quantitativa e qualitativa. Com efeito, a diversidade de fontes de evidência permite um conhecimento mais consistente da realidade em análise, bem como permite conferir maior autoridade aos dados obtidos, visto sustentar uma triangulação de dados mais sólida (Yin, 2011). Como referido, e na linha das metodologias de estudo qualitativas, para validar evidências e proceder à triangulação de dados obtidos recorreu-se a diversas fontes documentais, nomeadamente bibliografia pertinente, documentos orientadores da prática educativa e ideário da instituição em causa, registos de ocorrências em suporte papel e digital. A triangulação surge, para muitos autores, como um passo de suma importância no âmbito da investigação qualitativa, em geral, e nos estudos de caso, em particular, na medida em que é esta confluência de dados provenientes de fontes distintas a respeito de um mesmo fenómeno que permite ao investigador construir o conhecimento almejado, de forma consistente, e obter a validação dos resultados (Yin, 2011) (Flick, 2009) (Stake, 1999).

Assim, para além de documentos públicos de imprensa escrita e bibliografia de suporte científico às problemáticas e aos conceitos abordados, procedeu-se à pesquisa arquivística de documentos oficiais, nos quais se inserem relatórios de ocorrência, do Projeto Educativo, do Ideário e do Regulamento Interno do estabelecimento de ensino em estudo e realizaram-se grupos focais (suportados por entrevistas semiestruturadas).

No atinente à pesquisa arquivística de documentos oficiais, há a salientar a vantagem de esta permitir uma análise não influenciada pela presença do investigador enquanto tal, ou seja, em contraponto com as entrevistas em grupos focais em que a presença do investigador será sempre um fator de perturbação, ainda que pequena ou não significativa (Afonso, 2014, pp. 93-94).

Relativamente aos registos de ocorrências, dentro do período balizado (setembro de 2016 a abril de 2017), recolheram-se 610 relatórios relativos a 573 ocorrências (em suporte papel e eletrónico) de alunos dos 2.º e 3.º ciclos, dentro de um universo de 372 alunos. Os relatórios, apesar de diretivos, apresentavam, em ambos os suportes, relatos descritivos das ocorrências feitos pelos intervenientes, pelo que, em si mesmos, congregavam dados quantitativos e qualitativos.

Como forma de complementar as informações obtidas, auscultaram-se os “sentires” de diversos atores com intervenção direta nesta questão disciplinar, realizando-se, para tal, quatro *focus groups*, suportados por um guião de entrevista semiestruturado. Efetivamente, por forma a melhor compreender o fenómeno em estudo, é crucial ter em consideração a componente pessoal dos atores que dele fazem parte, bem como «os fenómenos interactivos subjectivos e intersubjectivos, os constrangimentos institucionais e os determinantes sociais mais amplos do ensino, o que exige, portanto, também, uma visão holística da educação» (Amado J. , 2001). Com efeito, numa abordagem qualitativa promove-se o entendimento dos problemas tendo por base os pontos de vista e as perspetivas dos sujeitos da investigação em relação ao fenómeno em causa, permitindo, consequentemente, uma análise mais profícua no que concerne a apresentação de soluções ou inovações a fazer. (Amado J. , 2001). Assim, os participantes foram escolhidos e agrupados de acordo com a função de cada um no estabelecimento escolar (grupo de docentes, grupo de auxiliares de ação educativa e dois grupos de alunos), bem como de acordo com a existência (ou não) de registos de ocorrência disciplinares (alunos sem registos de ocorrência de natureza disciplinar e alunos com registos de ocorrência de natureza disciplinar).

De acordo com Flick (2009, p. 196), a realização de grupos focais apresenta a vantagem de despertar nos participantes o desejo de contribuir de forma mais profícua e de estes se estimularem mutuamente, aquando da discussão de grupo, recordando situações, levantando hipótese. Estes aspetos tornam os grupos focais uma estratégia mais produtiva do que a entrevista individual, na medida em que o investigador obtém respostas que, sem o estímulo de terceiros, provavelmente não se obteriam. Neste sentido, seria mais aconselhável que os grupos fossem constituídos por pessoas que não se conhecessem muito bem, por forma a fomentar mais a discussão entre os participantes. Em grupos em que os participantes se conhecem há maior tendência para que fiquem ideias implícitas por dizer (Flick, 2009, p. 217). Neste caso, o estudo em causa cumpriu parcialmente esta orientação (questão que será retomada adiante). Se é verdade que um dos traços mais marcantes do Colégio X consiste no grau de familiaridade existente entre os que nele habitam, procurou-se que, nos grupos de discentes, estivessem presentes alunos de anos e turmas distintas. Pela dimensão do Colégio X e pela forma vincada com que a proximidade entre elementos da comunidade educativa enforma o *ethos* desta instituição, o grupo de docentes e não docentes não permitiu que houvesse entre participantes o distanciamento desejável por Flick. Contudo, selecionaram-se docentes de diferentes áreas disciplinares e não docentes cujas funções se desenvolvem em espaços distintos do espaço escolar. Outra forma de fomentar a produtividade da discussão em grupo focal reside, segundo Flick (2009, p. 195), na atitude do entrevistador, que se deve apresentar como mediador, impedindo que um

participante se sobreponha aos restantes e fomentando a participação de todos. De igual forma, é importante que o investigador garanta que os participantes não fogem ao tema em discussão (Flick, 2009, p. 218). Ainda no que concerne as mais valias deste tipo de estratégia, Flick (2009, p. 196) sublinha o facto de esta ser uma forma mais económica (quer em termos financeiros, quer em termos de temporais) de obter bastante informação. No seguimento do exposto, é importante manter um ambiente liberal, por forma a que todos expressem abertamente com facilidade e honestidade as suas opiniões. Neste sentido, sobressai a importância da garantia de anonimato, o que ficou assegurado nos consentimentos informados.

Da necessidade de triangular informações obtidas nos diferentes grupos focais, resulta a importância em manter algum paralelismo nas diferentes discussões (Flick, 2009, p. 218).

Como referido anteriormente, as discussões em grupo focal orientaram-se baseadas numa entrevista semiestruturada, cujo propósito era «fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo» (Amado J. , 2014, p. 211). Para diversos autores, a entrevista é uma das formas mais importantes de obtenção de informação (Yin, 2011) (Stake, 1999), sendo, nas palavras de Meirinhos & Osório (2010), um «óptimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade.» Novamente se advoga a importância do papel do investigador na orientação da entrevista, sublinhando Bogdan & Bilken (1994, p. 51) que este deve promover «uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra».

A manutenção da neutralidade é sobremaneira importante, por forma a garantir que a subjetividade do investigador não contamine os dados obtidos, nem condicione a participação dos elementos dos grupos focais. A total imparcialidade é inatingível, mas pode ser contornada por forma a impedir que influa de forma funesta nos dados obtidos. É premente que o investigador não permita que a sua subjetividade distorça o conhecimento e a interpretação que faz da realidade. Para o efeito, deverá cultivar o rigor, bem como procurar documentar-se aturadamente a respeito do objeto de estudo, por forma permitir-se uma leitura verdadeira da realidade que analisa (Bogdan e Biklen, 1994).

No caso do presente estudo, para além de característica eminentemente humana, esta carga subjetiva resulta, também, do facto do investigador ser um elemento do corpo docente, conhecido pelos alunos, sendo o seu estatuto de investigador do conhecimento de todos os envolvidos direta e indiretamente no estudo. Enquanto *insider* (Yin, 2011, p. 42), a condição de membro integrante do corpo docente e conhecedora da quase totalidade dos alunos da instituição de ensino em análise, implicou, por um lado, uma necessidade em manter a imparcialidade da

recolha de dados e na abordagem da temática junto de colegas e alunos mas, por outro lado, foi enriquecida por um conhecimento quer da instituição quer dos procedimentos de diversos pontos de vistas, resultantes da vivência diária e continuada ao longo de diversos anos na instituição.

Encarada a questão de um outro prisma, Stake afirma que o estudo de caso «é empático e não intervencionista», querendo com isto dizer que depende muito das interpretações e da observação e visão do investigador (1999, p. 23).

A assunção clara por parte do investigador da posição de *insider* pode, efetivamente, comportar algumas vantagens, gerando confiança nos participantes do estudo, nomeadamente no respeito pelo anonimato e pela aceitação de opiniões<sup>36</sup> (Afonso, 2014, pp. 68-69). Também Rodriguez *et al.* (1999) procuram observar este constrangimento de uma forma positiva, considerando que o investigador que se assume como *insider* será capaz de alcançar uma maior proximidade com as pessoas e, conseqüentemente, de obter dados mais precisos e profundos relativamente aos seus sentires e preocupações.

---

<sup>36</sup> A título exemplificativo, refira-se que uma das alunas com registo de ocorrência apenas obteve autorização por parte do encarregado de educação para colaborar na investigação por insistência da própria aluna, dada a relação de confiança que tem com a docente. Revelou-se como uma das mais opinativas aquando da realização do *focus group*.

Traçando um primeiro quadro descritivo do objeto de estudo, a investigação debruçou-se sobre os comportamentos considerados disruptivos de jovens de um colégio assumidamente católico, de cariz maioritariamente privado. Pela sua natureza predominantemente privada, há uma relativa homogeneidade socioeconómica das famílias pertencentes à comunidade educativa, pertencendo grande parte à classe média alta.

O Colégio em estudo data do início do século XX, tendo sido assumido pela Congregação que o dirige pouco depois da sua fundação. Desde então, orienta a sua ação educativa de acordo com os princípios e a pedagogia desenvolvida pela sua Madre Fundadora no início do século XIX, apostando na formação integral da pessoa, alicerçada em valores católicos. Apesar dos dois séculos de história e tradição, o Colégio apresenta o seu Projeto Educativo como um documento aberto e em constante aperfeiçoamento, na senda de uma adequação ao contexto e ao fluir do tempo, impelindo a uma constante atualização de práticas e vivências. No âmbito do presente trabalho, saliente-se a tónica colocada pelos documentos orientadores da instituição na autodeterminação e no autodomínio, bem como na valorização do cuidado com a linguagem e do comedimento de atitudes.

O Colégio assume-se, também, como lugar antropológico, tal como entendido por Marc Augé (2012), na profunda convicção, espelhada quer no Ideário quer no Projeto Educativo, de que somos seres de relação, que apenas nos realizamos como pessoas na medida em que nos relacionamos afavelmente com os outros. No âmbito da vertente axiológica, sublinhe-se a importância da prática e transmissão de valores como a afabilidade, a solidariedade, a fraternidade, a autoestima, a amizade, o espírito de entreajuda e o respeito profundo pelas diferenças étnicas, culturais, artísticas e religiosas de cada um para a criação de um ambiente de qualidade em que todos se sintam bem, sendo estes princípios sobremaneira relevantes para a temática em análise.

O estudo debruçou-se sobre os comportamentos e atitudes dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos, abrangendo um total de 372 alunos. À data da realização do estudo, o estabelecimento de ensino contava com 877 alunos matriculados (482 raparigas e 395 rapazes), distribuídos da seguinte forma: 70 alunos no ensino pré-escolar (41 raparigas e 29 rapazes); 148 alunos no primeiro ciclo (77 raparigas e 71 rapazes); 112 alunos no segundo ciclo (76 raparigas e 36 rapazes); 260 alunos no terceiro ciclo (122 raparigas e 138 rapazes); 287 alunos no ensino secundário (166

raparigas e 121 rapazes). Dos cinco níveis de ensino observados, dois encontravam-se abrangidos por Contrato de Associação, os 8.º e 9.º anos – correspondendo a 20,6% da totalidade de alunos do colégio e a 48,7% da amostra observada.

Relativamente ao corpo docente e não docente, no ano letivo em causa, o colégio contava com 71 docentes (23 professores e 47 professoras), na sua grande maioria com uma situação contratualmente estável (63 pertencentes aos quadros efetivos da instituição, sendo somente 8 os docentes contratados – 7 dos quais dedicados em exclusividade a atividades extracurriculares do âmbito desportivo, linguístico e tecnológico). Do corpo docente faz parte um elemento da comunidade religiosa, responsável por uma turma do ensino pré-escolar (não abrangida, portanto, pelo estudo).

No que concerne o corpo não docente, a instituição contava com a colaboração de 34 funcionários (todos pertencentes aos quadros), dos quais dez com responsabilidade direta na vigilância de alunos.

Acresce ao grupo de docentes e não docentes a comunidade de religiosas pertencentes à congregação. Quase todas as Irmãs têm uma função diretamente relacionada com a gestão do dia a dia do Colégio, nos serviços de contabilidade, cozinha, arquivo de material e bens, etc. Deste grupo, cinco ocupam cargos e têm funções que as colocam em contacto direto com os alunos, nomeadamente: a Diretora Geral do Colégio, também responsável por grupos de formação católica; a Madre Superiora da Congregação, igualmente membro da Direção e com um papel bastante ativo no controlo da disciplina, sobretudo no refeitório; a Irmã que se encontra responsável por uma das turmas do pré-escolar; a Irmã enfermeira, responsável permanente pela prestação de cuidados e primeiros socorros à comunidade escolar; e, por fim, a Irmã que coordena o corpo não docente, gere o espaço de buffet do refeitório e organiza o arquivo e arrumo de material disponível no Colégio.



Depois de escolhida a abordagem mais adequada, foram elaborados, entregues, assinados e recolhidos os consentimentos informados à Direção do Colégio, bem como aos alunos, aos docentes e aos não docentes a serem entrevistados em *focus groups*.

De igual forma, procedeu-se à recolha de dados que permitissem complementar o conhecimento da investigadora, atinentes à caracterização da instituição e da comunidade escolar. Para o efeito, foram consultados registos dos serviços administrativos do Colégio.

Seguidamente, procedeu-se à contabilização e análise dos registos escritos de ocorrências disciplinares elaborados ao longo da janela temporal definida. Foram recolhidos 610 relatórios, correspondentes a 573 ocorrências. De referir que o início do ano letivo 2016/2017 representou um momento de transição em termos de procedimentos de registos, tendo a nova plataforma de registos escolares sido implementada em setembro. Assim, para além da transmissão oral de ocorrências, coexistiam dois suportes de registos escritos de ocorrências, papel e digital, tendo-se constatado grande adesão à nova plataforma.

Das 673 ocorrências que foram alvo de registo escrito, 10 não se enquadram no âmbito de comportamentos indisciplinados. Em concreto: uma consiste num elogio escrito aos pais de um aluno pelo diretor de turma a respeito da sua evolução; outra trata-se da comunicação ao encarregado de educação de que o aluno deverá começar a frequentar aulas de apoio; quatro reportam-se a preocupações diversas de diretores de turma relativamente a alunos (tristeza e abatimento, contrariedade em usar óculos em aula, aparente défice de concentração e escrita ilegível); as restantes quatro dizem respeito a um estado de sonolência preocupante em aula, sintomático de um reduzido número de horas de sono em casa.

Dos 610 relatórios elaborados, 16 encontravam-se em suporte papel e 594 em suporte digital (destes, 20 foram feitos como registos procedentes de comunicação oral de ocorrência). Saliente-se que somente aos docentes foi dado acesso ao registo de ocorrências na plataforma, pelo que o registo em papel se mantém para alunos e pessoal não-docente. Os relatórios em papel tiveram que ser recolhidos junto dos diretores de turma e professores titulares, bem como junto da Direção.

Do formulário em papel, consta o pedido das seguintes informações: autor do relatório; ano e turma; assunto; data, hora e local da ocorrência; Irmãos/professores/auxiliares de educação

presentes; alunos presentes; alunos envolvidos; descrição detalhada da ocorrência; tipo de envolvimento do autor do relatório (testemunha ou envolvimento direto). Este formulário realizava-se tendencialmente por alunos, a pedido de professores ou pessoal não docente. O mesmo era depois entregue ao Diretor de Turma ou diretamente à Direção. Os encarregados de educação eram, posteriormente, informados da ocorrência por correio eletrónico, telefone ou presencialmente.

No registo digital é requerido somente o nome do aluno visado, a data, hora e a descrição da ocorrência. Comparativamente ao suporte papel, há uma simplificação do processo de registos, dado algumas das informações serem inseridas de forma automática, nomeadamente a autoria do relatório, o ano, número e turma do aluno provocador da ocorrência. Os restantes dados constantes do formulário em papel foram omitidos ou inseridos pelo autor do relatório na descrição da ocorrência, de acordo com o seu entendimento da relevância da informação. Na plataforma havia, inicialmente, que quantificar o grau de gravidade da ocorrência numa escala de 1 a 6. Contudo, o procedimento foi eliminado no final do primeiro período, pela constatação da subjetividade do parâmetro. A plataforma possibilita, ainda, a opção de o autor enviar (ou não) o registo diretamente para a Direção. Assim que um relatório é inserido, o Diretor de Turma é avisado de imediato da sua existência através de um aviso automático enviado pela própria plataforma. Cabe ao Diretor de Turma decidir se o Encarregado de Educação é informado do registo de ocorrência diretamente pela plataforma ou se pessoalmente, num encontro agendado para o efeito – a prática corrente é a de comunicar o ocorrido ao encarregado de educação sempre via plataforma e, quando necessário, discutida pessoalmente em reunião marcada para tal.

Após a recolha dos relatórios, procedeu-se ao registo dos dados neles contidos numa tabela Excel, por forma a facilitar a sua análise. A informação foi inserida considerando os seguintes campos: ciclo; ano; turma; numeração da ocorrência; comunicação (percurso de transmissão da ocorrência); numeração do relatório; tipo de suporte; autoria; identificação do Diretor de Turma; data da ocorrência; disciplina/aula; dia da semana; hora; local; adultos presentes; alunos presentes; alunos envolvidos; grau; assunto; descrição da ocorrência; penalização atribuída. Nem todas as informações constavam dos relatórios recolhidos (por tal não ser requerido, por não ser considerado pertinente pelo autor do relatório ou por desconhecimento deste de algumas informações). Em algumas situações, por forma a completar informações não incluídas nos respetivos relatórios, foi necessário recorrer aos horários das diferentes turmas, bem como às listagens de constituição dos diferentes conselhos de turma.

Depois de preenchida a tabela Excel, procedeu-se a uma categorização das ocorrências, a qual foi incluída na tabela sob a designação de “Assunto”. Assim, definiram-se as seguintes categorias: agressividade; assiduidade; comportamento<sup>37</sup>; conversa; desinteresse; desobediência; desonestidade; desrespeito; distração; elogio; falta de material; falta de t.p.c.; falta de trabalho; indicação DT; linguagem; pontualidade; postura; preocupação DT; sonolência; utilização indevida de telemóvel; vestuário. De salientar a inclusão nestes registos de questões fora do âmbito disciplinar, o que será abordado adiante.

Durante o período de recolha e organização dos registos, foi sendo elaborado o guião semi-estruturado das entrevistas a realizar em *focus groups*. Por motivos de calendarização de atividades escolares e (in)disponibilidade dos elementos envolvidos, os *focus groups* realizaram-se em momentos distintos.

Durante o mês de abril de 2017, foram auscultados os discentes, tendo em primeiro lugar sido ouvidos os alunos com registo de ocorrências disciplinares e, no final da mesma semana, os alunos sem registos de ocorrências disciplinares. Nestes grupos, procurou obter-se, em primeiro lugar, um entendimento mais preciso da visão dos alunos relativamente ao conceito de (in)disciplina e às motivações para comportamentos considerados disruptivos. Outro aspeto que importava descobrir era a perceção que os alunos têm das sanções aplicadas em resposta a comportamentos considerados indisciplinados e a visão que têm da sua (in)eficácia.

Os *focus groups* de docentes e não docentes foram realizados após o término do ano letivo escolar, no final do mês de julho, dado ser o único momento em que se possibilitou o agendamento das entrevistas de grupo. Por forma a poder comparar visões e perceções, manteve-se nestas entrevistas o guião seguido nos grupos focais de discentes.

O passo seguinte consistiu na transcrição de todas as entrevistas e posterior codificação de nomes e referências que quebrassem o compromisso de anonimato quer da instituição, quer dos indivíduos entrevistados. Processo igual recaiu sobre a tabela de recolha dos registos de ocorrências, surgindo os indivíduos com um mesmo código em todos os documentos em que o seu nome é mencionado.

---

<sup>37</sup> Sob esta designação consideraram-se todas as atitudes e condutas disruptivas que não se enquadravam nas restantes categorias. Refira-se, como exemplo, brincadeiras tidas em aula, comentários desadequados e/ou inconvenientes, incumprimento de regras de participação na aula, riso.

Após a codificação, procedeu-se à triangulação dos dados recolhidos, recorrendo, para o efeito, à elaboração de uma tabela, onde toda a informação obtida de entrevistas e relatórios foi inserida.

Da recolha e tratamento de dados resultou a análise e considerações que se seguem.

### Parte III – Estudo empírico – Apresentação, discussão e interpretação dos dados

Dos registos escritos recolhidos e das entrevistas em grupo focal, foi possível recolher os dados que a seguir se apresentam. Como justificado anteriormente, o estudo apresenta um cariz misto, pelo que são apresentadas informações de ambas as naturezas. Os dados de natureza quantitativa resultam exclusivamente da análise de relatórios de ocorrências realizados por professores, alunos e membros do corpo não docente. Refira-se, mais uma vez, que a prática da transmissão oral e pessoal de ocorrências, sobretudo de menor importância, continua a ser uma constante, pela facilidade e rapidez que garante, sendo sintomática do bom senso e equilíbrio que se procura cultivar na avaliação do comportamento do grupo discente e da pronta resposta para as questões que vão surgindo. Neste sentido, o auscultar de opiniões faz tanto mais sentido. e confere relevância aos dados qualitativos enquanto suporte de um estudo de caso. É da compreensão destes, juntamente com o sentir e vivência pessoais da investigadora, que resultam as informações obtidas.

#### Ocorrências e relatórios

Como referido, entre os meses de setembro de 2016 e abril de 2017 foram recolhidos 610 relatórios correspondentes a 573 ocorrências. Destas, 10 não se reportavam a comportamentos indisciplinados, como já explanado anteriormente.

De um universo total de 877 alunos, 372 foram abrangidos pelo estudo, estando 181 abrangidos por Contratos de Associação. Da totalidade dos alunos, 149 alunos apresentavam pelo menos um registo de ocorrência disciplinar, sendo a maioria das ocorrências atribuídas a rapazes – 65,8% versus 34,2%.

No que concerne a autoria dos relatórios, dos 610 relatórios analisados, a esmagadora maioria (575) foram realizados por docentes – tal como justificado anteriormente. Dos restantes, 16 são da autoria de alunos, 8 da lavra de funcionários não docentes e um foi elaborado pela Direção.

Quanto à distribuição das ocorrências por ciclos e anos, verificou-se que a maioria das ocorrências se atribuem ao 3.º ciclo, em concreto a 82,2% , restando 17,8%, cuja responsabilidade é de alunos do 2.º ciclo. Considerado o número de alunos em cada ciclo de estudos, conclui-se

que os valores apresentados correspondem a uma média de 1,8 ocorrências por aluno no 3.º ciclo e 0,9 ocorrências por aluno no 2.º ciclo. Quando considerado apenas o conjunto de alunos com Contrato de Associação, a média de ocorrências por alunos sobe para 2,1.

Analisando os dados à luz das diferenças de género, observa-se que 86,5% (487) das ocorrências se atribuem a rapazes, restando 13,5% (76) de condutas indisciplinadas às raparigas – sublinhe-se que, destas, apenas uma se reporta a questões de agressividade, especificadas como «empurrões» e «risos».

Em relação ao número de ocorrências por aluno: 66,4% dos alunos apresentam somente 1 a 3 ocorrências no período de tempo considerado; 17,5% dos participantes entre 4 e 6; 5,4% são referidos em 7 a 9 ocorrências; 8,7% foram identificados em 10 a 19 ocorrências; 2% apresentam 20 a 27 registos de ocorrências. De sublinhar uma relação de proporcionalidade indireta entre o número de ocorrências por indivíduo e o número de raparigas – quanto maior o número de registos, menor o número de raparigas. No primeiro patamar definido enquadram-se 41 raparigas e 58 rapazes; no segundo, contam-se 6 raparigas e 20 rapazes; no terceiro, há registo de 2 raparigas e 6 rapazes; no quarto, apenas se incluem 2 raparigas e 11 rapazes; por fim, no último patamar, contam-se 3 rapazes e nenhuma rapariga.

Segundo os relatórios elaborados, a comunicação das ocorrências foi feita, primeiramente, à Diretora Geral em duas situações, diretamente à Direção em cinco, à Diretora de Turma em 36 e diretamente na plataforma de registos em 520. De notar que é prática habitual a comunicação oral ao Diretor de Turma antes de proceder ao registo eletrónico.

Relativamente à frequência com que se constata comportamentos disciplinarmente incorretos, considerando os registos elaborados por quinzena e os dias de aulas efetivos, verificou-se um maior número de ocorrências durante o mês de novembro e durante o segundo período, sobretudo no mês de março. Assim, verificou-se a seguinte média de ocorrências/dia: 2.ª quinzena de setembro – 2,8; 1.ª quinzena de outubro – 3; 2.ª quinzena de outubro – 4,5; 1.ª quinzena de novembro – 5,4; 2.ª quinzena de novembro – 5,9; 1.ª quinzena de dezembro – 1,4; 1.ª quinzena de janeiro – 3,1; 2.ª quinzena de janeiro – 5,8; 1.ª quinzena de fevereiro – 5,3; 2.ª quinzena de fevereiro – 5,4; 1.ª quinzena de março – 8,4; 2.ª quinzena de março – 4,3. De referir o mês de abril não foi significativo, já que a interrupção letiva da Páscoa teve início no dia 4 do referido mês, pelo que houve lugar somente a um registo de ocorrência.

No tocante às disciplinas, não se procedeu a um levantamento pormenorizado destes dados, visto os relatórios nem sempre conterem a referida informação e pelo facto de não ter sido

possível identificar com clareza e certeza em que aulas ocorreram determinados comportamentos. Com efeito, havendo docentes que lecionam mais do que uma disciplina, por vezes ao mesmo grupo/turma, e tendo os Diretores de Turma uma situação privilegiada de registo na plataforma e de contacto com os encarregados de educação, bem como funções de responsabilidade perante uma turma, há registos feitos relativamente a diversos dias num só relatório, feitos em nome de funcionários ou de outros docentes. Não sendo o propósito a realização de um levantamento quantitativo exaustivo e rigoroso (não se tendo, por exemplo, procurado informação relativamente à carga horária de cada disciplina ou em que período do dia estas ocorrem), procurou fazer-se uso da informação incluída. Serve, em todo o caso, o registo de ocorrências para constatar que é feita referência a um variadíssimo leque nas mais variadas aulas: aulas em geral; Direção de Turma; E.M.R.C.; Físico-Química; Francês; Educação Musical; Educação Visual; História; Matemática; apoio dos S.P.O.; T.I.C.; Português; apoio de Português; apoio de Francês; aula de substituição; Ciências Naturais; Educação Física; Educação Tecnológica; Geografia; Inglês; Sala de Estudo; *Oferta de Escola 1*; *Oferta de Escola 2*.

No que diz respeito ao momento da semana e do dia em que há menor observância às normas, realizou-se o levantamento da informação registada. Contudo, à semelhança do parâmetro anterior, pela ausência de análise profunda (nomeadamente, a não ponderação do número de horas de aulas realizadas em cada dia e o número de alunos que abrangem, bem como o facto de alguns relatórios se referirem a comportamentos reiterados em diferentes dias). Assim, as 534 ocorrências com referência ao dia da semana repartiram-se da seguinte forma: 123 a segundas-feiras, 103 a terças-feiras, 98 a quartas-feiras, 69 a quintas-feiras e 141 a sextas-feiras. Das 529 ocorrências que foi possível balizar em termos de momento do dia: 303 ocorreram da parte da manhã, 207 da parte da tarde, 10 durante os intervalos, 8 no horário de almoço e um em momento de transição de sala.

No atinente ao espaço, o ambiente de sala de aula é o mais referido (545 ocorrências), sendo este número, como referido anteriormente, influenciado pelo acesso reservado a plataforma a docentes. Observa-se, ainda, nos registos a referência ao refeitório (6 vezes), ao bar (1 vez), ao corredor (9 vezes) e ao recreio (2 vezes).

Por último, dos 600 relatórios feitos, apenas 233 apresentavam grau. Como previamente esclarecido, a possibilidade de atribuir um grau à ocorrência, consoante a gravidade do comportamento, foi anulada a pedido dos docentes, que consideravam esta avaliação demasiado complexa para ser expressa numa escala quantitativa de 1 a 6, tendo muitos assumido que apenas seleccionavam o grau para permitir a submissão do relatório. A escala inserida na plataforma de origem, promovia uma avaliação profundamente simplista e redutora da análise deste tipo

de comportamento, não apresentando qualquer tipo de critério de classificação. Desta forma, refira-se, a título de exemplo, que o mesmo professor avaliou o «atirar e pontapear o saco desportivo de uma colega» com grau 5 para num registo e com grau 3 noutro.



Como referido anteriormente, o Colégio X situa-se num centro urbano e trata-se de uma instituição de ensino primordialmente privada e assumidamente católica, decorrendo o perfil do aluno-tipo destas particularidades.

Cultivando uma pedagogia própria da congregação que o dirige e alicerçando as suas práticas num Ideário consolidado ao longo de um século de história, o Colégio promove a formação académica, cultural e pessoal do aluno/pessoa, apostando na sua individualidade, mas seguindo um modelo de partilha de valores e princípios bastante definido. É este modelo pedagógico assente em valores católicos que é procurado por pais e encarregados de educação.

Esta tónica na unicidade de valores e princípios é sublinhada numa entrevista entre a Diretora Geral, os pais e a criança/jovem, num momento precedente à matrícula, através da apresentação dos documentos orientadores das práticas educativas e formativas do Colégio – Ideário e Projeto Educativo. Nestes documentos encontram-se elencados e descritos os princípios e normas por que todos deverão orientar a sua atuação, reconhecendo-se em cada um dos elementos da comunidade educativa um papel ativo na formação integral do aluno.

Sendo os valores católicos um pilar basilar na edificação da pedagogia desta instituição, esta caracteriza-se, numa aparente contradição à homogeneidade mencionada, pela sua abertura a todos, independentemente da sua cultura, crença ou fé. Contudo, tratando-se de uma instituição com uma vivência pastoral bastante ativa, espera-se que todos respeitem os valores cultivados na instituição, mesmo não professando a fé católica.

Considerando o anteriormente exposto, orienta a instituição as suas práticas no sentido da formação integral do aluno, por forma a que este desenvolva todas as suas potencialidades académicas e humanas, relacionando-se afavelmente com os outros, consciente de que deve assumir a responsabilidade dos seus atos, cultivando valores como a verdade, a justiça, a responsabilidade, a liberdade, a participação, a solidariedade e respeito pelos outros. Sublinha-se, ainda, o cuidado com a linguagem, a temática dos assuntos e o comedimento de atitudes.

Esta expectativa parece cumprir-se, de uma forma geral, aos olhos dos entrevistados, havendo alguma discordância por parte do grupo de alunos com ocorrências disciplinares.

De acordo com os docentes entrevistados, que partilharam opiniões, o aluno-tipo é genericamente «disciplinado», *brioso* (D4\_M), «aplicado» (D5\_F), *cumpridor*, *cordial* (D8\_M), *educado* (D9\_F) e *favorecido* dado pertencer a um estrato social médio alto (D6\_M e D4\_M).

No grupo de não docentes emergiram ideias semelhantes, considerando estes que os alunos são, na sua generalidade, «meigos carinhosos e carentes» - definição avançada por ND5\_M, e que recebeu a concordância dos restantes elementos. Neste sentido, consideraram os não docentes que esta carência provém da falta de atenção que têm em casa e que, por vezes, se reflete em alguns comportamentos desadequados.

Os alunos sem registos de ocorrências apresentaram uma visão bastante positiva do grupo que integram. Apontado somente qualidades ao aluno-tipo, quase todos mencionaram a capacidade de trabalho («trabalhador», «empenhado», «esforçado», «interessado») e a *criatividade*, traço que não deixa de ser bastante significativo dada a tónica colocada no Projeto Educativo da formação cultural e artística. Acrescem a estas características o seu sentido de *responsabilidade* (referido pelos alunos AL8\_M e AL12\_F), de respeito (AL9\_M), de espírito *solidário* (AL13\_F). A aluna AL14\_F rematou definindo o aluno-tipo como *determinado, sonhador e feliz*.

No *focus group* de alunos com registo de ocorrência, numa clara demarcação de visão dos restantes grupos, embora sejam mencionadas qualidades tais como o ser *humilde, amigo, paciente, solidário e simpático*, quase todos os participantes o fizeram em contraponto com aspetos negativos. De notar que os comentários apenas mudam de tom do sentido do elogio para a crítica, quando interrompidos pelo comentário do aluno AL5\_M que declara que «alguns são inconvenientes». A partir deste comentário as características apontadas mudam no sentido oposto, mesmo para alunos que haviam já expressado a sua opinião positiva. De sublinhar, ainda, que a participação mais negativamente assertiva provém de uma aluna com 16 registos de ocorrência – AL2\_F. No universo analisado, apenas 10,7% dos alunos com relatórios de ocorrência tinham 10 ou mais relatórios de ocorrência. Deste grupo faziam parte somente duas raparigas, uma com 11 ocorrências e a aluna AL2\_F com 16. Observando, então, as opiniões expressas por este grupo constatamos que: AL1\_M começa por referir a *humildade*, para depois afirmar que são «incorretos e [...] egoístas»; AL4\_M refere primeiramente «amigos», de seguida «Alguns são pacientes» e, por fim, «alguns são chatos»; AL5\_M, assumindo-se como membro do grupo que descreve, principia por dizer que «somos [...] humildes [...] que ajuda o próximo, [...] mas são amigos, pronto», mas dá início às críticas no grupo afirmando que «alguns são inconvenientes»; AL3\_F começa por afirmar que «Uns são simples, outros amigos», mas termina considerando que «a maioria são vaidosos»; AL6\_F tem uma participação semelhante, começando por referir que «Alguns são simpáticos» e concluindo declarando que «outros são egoístas e outros são... não sei... mal-educados»; AL2\_F parece sumariar o que

os colegas referem afirmando que «[...] são mais egoístas do que humildes, são mais mal-educados do que bem-educados e são mais desrespeitosos do que respeitam o outro»; AL7\_M apenas aponta aspetos negativos declarando « Eu acho que são muito desrespeitosos... muitos deles são muito convencidos... e... não são lá muito humildes».

Considerando a realidade atual das escolas portuguesas relativamente à problemática da indisciplina, tal como descrita em relatórios realizados por diferentes instituições nacionais e internacionais ou em notícias divulgadas nos órgãos de comunicação social mencionados previamente, verifica-se que, no Colégio em análise, a realidade está um pouco distante do cenário descrito, não se constatando uma ocorrência de comportamentos disruptivos com a intensidade e/ou gravidade anunciadas, essencialmente devido à sua natureza predominante privada e confessional, como alegado anteriormente. Por outro lado, quando consideradas as expectativas para com a instituição, decorrentes dos mesmos fatores, observa-se uma maior exigência (ou uma menor permissividade) relativamente à gestão da indisciplina – bem como da visão dos comportamentos que se devem considerar enquanto tal. Efetivamente, apesar da não ocorrência de comportamentos mais gravosos, comportamentos considerados no exterior como menores são fonte de maior preocupação por parte dos agentes educativos. Destes, destacam-se, no entendimento de docentes e não docentes, a agitação crescente entre alunos (que se manifesta num aparente aumento de barulho e irrequietude dentro do espaço de sala de aula e nos corredores), bem como o incumprimento de regras específicas, tais como a obrigatoriedade de uso de vestuário personalizado, compreensivelmente inexistentes na generalidade dos estabelecimentos de ensino.

A disparidade de conceitos e relevância conferida a um mesmo comportamento não se constata somente entre a instituição e as demais, sendo também visível dentro do espaço escolar em análise. Assim, e na tentativa de saber quais as visões existentes do fenómeno da indisciplina, questionou-se os participantes dos quatro grupos focais relativamente à sua noção de indisciplina.

Quando questionados relativamente ao conceito genérico de indisciplina, o conceito foi, primeiramente, definido nos quatro grupos enquanto *falta de disciplina, de ordem* ou incumprimento ou infração de regras e desrespeito por uma hierarquia, sublinhando-se direta ou indiretamente a necessária adaptabilidade do conceito à sua contextualização pessoal, situacional, temporal e espacial. Se um aluno do 6.º ano (AL1\_M) a define enquanto «uma palavra com vários adjetivos e muitos significados», uma aluna do 9.º ano (AL2\_F) considera que «é uma palavra que tem que se adaptar a cada pessoa». Com efeito, estas definições permitem sublinhar o cariz complexo do fenómeno da indisciplina (perceptível até para os mais jovens), bem como a necessidade de compreensão e adaptação de abordagens a comportamentos indisciplinados. Não obstante, dentro do grupo de alunos com registo de ocorrências, esta adaptabilidade,

quando ocorre, é por vezes encarada de um outro prisma, na medida em que é interpretada como dualidade de critérios perante os alunos, considerando perante o mesmo comportamento a existência de tratamento privilegiado para uns e penalizador para outros (AL3\_F «os mal-educados tudo o que fazem é indisciplina, mas os bem-educados, responder a uma pessoa ou responder a um professor, para eles não é indisciplina... para eles, mas para os outros é tudo indisciplina»).

Entre alunos, o conceito é ainda especificado como falta de respeito pelo próximo e falta de educação, o que coloca a tónica no prejuízo de terceiros e, como tal, identifica este fenómeno com um certo egoísmo ou desconsideração por parte dos seus agentes em relação aos demais. Referem os alunos: «no geral, [...] não ter respeito pelo próximo», AL2\_F; «que não respeitam o outro», AL1\_M; «é fazer o que lhe apetece, responder mal, tratar mal as pessoas e isso», AL3\_F; «Eu acho que a indisciplina é uma coisa que uma pessoa não respeita o outro e que, sabendo que vai afetar os sentimentos do outro, mesmo assim continuar a chateá-lo e a desrespeitar as pessoas...», AL4\_M; «é as outras pessoas não serem simpáticas, serem rudes e egoístas», AL6\_F; «Para mim, a indisciplina é ter atos de má educação, não respeitar o próximo nem os outros», AL7\_M; «penso que indisciplina é quem [...] não respeita [...] que é egoísta [...]» AL5\_M; «é quando as pessoas ultrapassam a sua linha [...] e desrespeitam a outra, pondo em causa o que as outras pessoas estão a fazer», AL9\_M; «é, basicamente, quando nós desrespeitamos alguém», AL8\_M; «quando as pessoas não respeitam as regras e acaba por haver desordem e ninguém se entende», AL11\_F.

Ainda dos grupos de alunos é apresentada a noção de que indisciplina implica o desrespeito pelas hierarquias, reforçando a implicação que tal comportamento tem no desempenho do agente educativo que lhes é hierarquicamente superior. Neste sentido, numa fase inicial da discussão em grupo focal, os alunos parecem desconsiderar os comportamentos de desrespeito *inter pares*. Apenas um dos alunos considerou que o desrespeito por terceiros, independentemente da hierarquia, se deve classificar como indisciplinado – «Pode ser uma pessoa que esteja acima de nós, pode ser abaixo de nós, [...] de uma maneira ou de outra é indisciplina» (AL8\_M). A ideia de respeito pelo próximo independentemente do seu estatuto e até mesmo do grau de afeição existente (ou não existente) é sublinhada por outra aluna, quando questionada sobre se se considera uma bem comportada: «Toda a gente com quem eu convivo, tento ter o máximo de respeito, mesmo que não goste da pessoa [...]» (AL14\_F).

Assim, considera a maioria dos alunos que um comportamento se classifica como indisciplinado: «quando alguém desrespeita a outra pessoa, que é superior e... e faz com que essa pessoa se sinta mal com o trabalho que está a fazer para com os outros», AL12\_F; «quando as pessoas ultrapassam a sua linha [...] e desrespeitam a outra, pondo em causa o que as outras

peessoas [...] tentam ensinar», AL9\_M. De notar que esta hierarquia, quando especificada, apenas se reporta a professores: «há muitas pessoas que desrespeitam o professor [...] para além de serem indelicados, são indisciplinados ao ser rudes e mal-educados com os professores», AL2\_F; «até podem estar em casos em que as professoras estão a falar para eles e eles estão a fazer outras coisas que não têm nada a ver... que não dão atenção à professora e às vezes até coisas piores», AL1\_M. O mesmo sucede quando alunos sem registos de ocorrência justificam o facto de se considerarem bem-comportados, com afirmações como: «nunca faltei ao respeito a um professor, nunca... [menosprezei] o trabalho do professor. Dei-lhe sempre o valor que ele merece [...] o que interessa mais, evidentemente, é respeitar o professor [...]» (AL8\_M) e «porque tenho respeito a todos os professores» (AL14\_F).

Ainda da discussão em *focus group* de alunos sem ocorrências disciplinares se depreende que, para estes, o conceito de indisciplina pressupõe um ligeiro grau de maleabilidade ou permissividade. Consideram os alunos que poderá haver lugar à desculpabilização ou desconsideração de alguns comportamentos, nomeadamente conversa ou distração, desde que a ocorrência seja esporádica. Por outras palavras, quando questionados sobre o facto de se considerarem alunos bem-comportados, quase todos se assumem como bem comportados apesar de reconhecerem estarem por vezes desatentos ou conversarem em aula («Posso-me sentir como uma boa aluna, tipo, a cem por cento todos os dias... tenho falhas... Mas [...] acho que consigo ter um comportamento e uma postura adequada à maior parte das situações.», AL15\_F; «Sim [sou uma aluna bem-comportada ...], mas falo um bocado..., mas só às vezes. AL13\_F; «Tendo em conta que há situações que são exceção, mas acho que sim, que sou bem-comportado.», AL10\_M). Para um dos alunos, apesar deste pequeno grau de aceitação de alguns comportamentos indisciplinados, a questão do desrespeito pelo professor não é de todo admissível

eu nunca falto ao respeito ao professor... Nunca o fiz, nunca faltei ao respeito a um professor, nunca... [...] E por muito que fale, [...] por muito que tenha um bocadinho a ver com ser um aluno bem-comportado ou não, o que interessa mais, evidentemente, é respeitar o professor (AL8\_M).

Perante a inexistência de registos de ocorrência destes alunos, que assumem pequenos deslizes, confirma-se a sintonia de opinião com os seus professores. A inexistência de registos não implica efetivamente que haja, por parte dos docentes, uma anuência com este tipo de comportamentos, o que se reflete nos 220 relatórios que identificam a conversa como problema e os 140 relatórios de aludem à distração, pelo que a inexistência de relatórios se justifica pelo cariz excecional do comportamento da parte destes alunos.

Considerando a ideia expressa por todos os grupos de que indisciplina é o incumprimento de regras e mediante a consciência de que cada espaço tem as suas próprias normas, todos os participantes são da opinião de que este conceito não se limita ao espaço da sala de aula, mas que abrange todos os espaços do meio escolar, dado que «[u]ma pessoa pode quebrar regras em todo o lado» (AL13\_F), «[a] todos os sítios a que vamos, nós sabemos que temos regras que temos que cumprir» (AL14\_F), «[m]esmo na rua podemos ser indisciplinados» (AL12\_F). Esta noção é comprovada pelos registos de ocorrências realizados.

No que concerne o espaço, dos 563 incidentes disciplinares, 545 ocorreram em ambiente de sala de aula (na qual se incluíram todos os espaços dedicados à lecionação de disciplinas, de cariz teórico, prático, desportivo e artístico), 6 no refeitório, 1 no bar, 9 no corredor e 2 no recreio. Estes valores atestam a visão de que a indisciplina é uma problemática do espaço escolar no seu todo e não apenas das quatro paredes da sala de aula, não sendo significativos *per se*, dado que, como referido anteriormente, a grande maioria de registos foi feita na plataforma, à qual somente os docentes têm acesso e, como tal, os registos remetem-se na sua maioria ao principal palco de interação aluno-professor – a sala de aula. De todos os espaços indicados, os corredores e o refeitório são os que reúnem maior consenso entre docentes e não docentes quanto a serem os locais onde mais episódios de indisciplina se observam. Esta indicação entra em aparente contradição com os relatórios recolhidos, explicando-se pela razão anteriormente apresentada relativa à autoria dos relatórios.

A conceção de indisciplina enquanto fenómeno exclusivo do espaço escolar parece não reunir o consenso dos *focus groups* onde esta questão é abordada – os de discentes. Do grupo de alunos sem ocorrências há quem considere que a indisciplina pode ocorrer fora do espaço escolar («[m]esmo na rua podemos ser indisciplinados», AL12\_F), concebendo este termo como sinónimo de desrespeito e desobediência («[Quando alguém se porta mal em casa, então vocês também acham que se pode tratar de indisciplina?] Claro! Sim! Principalmente falta de respeito e desobediência», AL9\_M). Por outro lado, há quem defina o comportamento disruptivo em casa como sendo distinto do comportamento em ambiente escolar, dado não corresponder à desobediência de um conjunto de regras formalmente estabelecido, curiosamente explicitando a sua perceção do conceito fazendo uso da mesma terminologia usada pelos colegas que defendem a ideia contrária. Assim, para AL15\_F, o comportamento disruptivo em casa «[n]ão é tão indisciplina, do género de [haver] um regulamento em casa e tu não podes descumprir as regras, é mais no sentido de desobediência e falta de respeito para os pais e para o resto da família, ou seja, tipo, não é aquela coisa de vai ali consultar ao manual da casa se podes fazer isto ou não, mas é mais a desobediência familiar e num contexto mais pequeno».

No grupo de alunos com ocorrências disciplinares considera-se, genericamente, que a indisciplina ocorre somente no espaço escolar, concebendo os comportamentos disruptivos ocorridos fora da escola falta de ou má educação – uma distinção que será abordada adiante. À afirmação de AL2\_F de que em casa «é falta de educação» e não indisciplina (o que obtém a anuência de todos os restantes participantes na discussão), AL3\_F acrescenta que «quando nós nos portamos mal em casa é mais falta de educação, porque quer dizer que os pais nos dão liberdade, para nos estarmos a portar mal, podem-nos chamar à atenção, mas não nos castigam». A mesma aluna que, inicialmente, estabelece a distinção entre conceitos/espacos acaba por conceber a possibilidade de ocorrência de indisciplina em casa, entendendo o conceito enquanto ato de rebeldia, decorrente da ausência de limites impostos pelos pais e consequente falta de educação dos filhos. Afirma a aluna AL2\_F

[quando alguém se porta mal em casa t]ambém é indisciplina, porque depois pode ser também um amontoado de coisas. [...] Imagine, então, tipo, uma criança que é mal-educada se depois continuar [a] regredir... isso vai levar à indisciplina [...] e a má educação levar à indisciplina e, pronto, aí é indisciplina. Agora quando, por exemplo, [...] temos quatro anos, acho que os pais podem tentar dar uma educação mais severa, para depois não levar à indisciplina.

Da discussão anterior surge a necessidade de ter uma perceção mais clara da visão que os participantes têm de indisciplina em contraponto com falta de educação. Da análise da totalidade das visões expressas, é perceptível uma convergência de opinião dos quatro grupos, na medida em que em todos se considera haver uma ligação entre indisciplina e falta de educação, sem que tal signifique uma coincidência de significados. Por outras palavras, embora em todos os grupos se tenha observado a utilização “quase” indiscriminada dos conceitos enquanto sinónimos, bem como a necessidade de reflexão para definir fronteiras entre comportamentos indisciplinados e faltas de educação, todos os elementos parecem concordar com a ligação estreita entre os dois conceitos e ao mesmo tempo que concebem uma autonomia de ação decorrente do livre arbítrio e autocontrolo dos seus agentes. Com efeito, da troca de ideias entre participantes dos *focus groups* sobressai a noção de que indisciplina corresponde ao incumprimento de normas externa e formalmente impostas, sendo estas definidas de acordo com o contexto em que se aplicam. Enquanto imposição externa de regras, o comportamento (in)disciplinado é encarado como autorregulável – sendo a intencionalidade e/ou consciência da atuação dos indivíduos outra questão a abordar adiante. Por seu turno, falta de educação prende-se com os princípios e valores assumidos pelo indivíduo enquanto pessoa, os quais são ou deverão ser transmitidos pela família. Neste sentido, a educação será uma forma de ser e a disciplina uma forma de estar.



Entre os não docentes, ND5\_M refere que os conceitos «[e]stão relacionados, mas não têm que necessariamente um ter que a ver com o outro», ou seja, assume a possibilidade de haver indisciplina sem falta de educação e falta de educação sem indisciplina, por exemplo «estar a falar com uma pessoa e ela virar-lhe as costas, pode ser falta de educação [e] não [ser] indisciplina.».

Ideia semelhante é exposta entre grupo de docentes. D4\_M considera que «[i]ndisciplina não tem que ser falta de educação», obtendo a concordância de D8\_M que remata o comentário afirmando «Pois não, [...] mas está ligado.». Para D4\_M, «[u]ma pessoa pode ser mal-educada e ser disciplinada», acrescentando que «uma pessoa pode ser mal-educada e se a regra não incluir isso não ‘tás a ser indisciplinado», concebendo que a educação tem uma validade universal para o próprio indivíduo (ou seja, a sua legitimação não é contextual) e a classificação de um comportamento enquanto indisciplinado depende do contexto em que corre. Esta noção obtém a anuência dos restantes colegas, concluindo D8\_M que «[a] educação é uma coisa... porventura um pouco mais abrangente [...]. A indisciplina tem a ver com um comportamento inadequado relativamente às regras estabelecidas.»

Entre os alunos com registo de ocorrências, embora a generalidade dos comentários vá ao encontro das ideias acima sumariadas, há quem considere esta diferenciação inexistente. Para AL6\_F, indisciplina e má educação são sinónimas, ou muito semelhantes, já que ambas implicam o desrespeito por terceiros («a indisciplina e a má educação são iguais, porque a indisciplina é maltratar o outro como [...] a má educação também é desrespeitar o outro e maltratar são duas coisas que são muito parecidas»). Esta proximidade entre conceitos é, também, sublinhada por AL4\_M que apresenta os termos como complementares, considerando que uma mesma atitude se pode considerar simultaneamente como indisciplinada e sintomática de má educação:

Eu acho que a indisciplina e a má educação completam-se, porque a indisciplina é uma coisa que dentro da indisciplina pode estar a má educação. Por exemplo, tu és indisciplinado e respondes aos professores e isso pode ser indisciplinado e também pode ser desrespeitador. Por isso, na minha opinião, as duas coisas são muito parecidas e não há uma sem a outra.

Seguindo o ponto de vista contrário, AL7\_M afirma, de forma bastante categórica, que «a indisciplina e a má educação não se completam, aliás, são coisas muito diferentes», considerando que a má educação advém da «educação que nos é dada em casa», aspeto referido igualmente por AL1\_M e AL3\_F, respetivamente: «A falta de educação [...] é um parâmetro que tem mais a ver com a educação em casa e também depende dos pais e da família que têm» — «Eu acho que [...] a educação é o que vem de casa». Neste sentido, é opinião do aluno que o

investimento dado pelos pais na formação pessoal dos filhos não implica necessariamente um comportamento exemplar por parte destes em todas as situações e contextos. Refere o aluno que os pais se podem esforçar «ao máximo a educar-nos, nós sermos bem-educados enquanto estamos com os pais, mas lá fora não. [...] nós podemos ser as pessoas mais bem-educadas, mas de vez e quando ter atos que não são corretos», deixando antever uma noção de livre arbítrio e de intencionalidade no ato indisciplinado. No entendimento de AL1\_M, tal justifica-se pelo facto de a indisciplina ser algo que depende mais *da própria pessoa*, da sua vontade e autocontrolo. Diz o aluno que

[s]e uma pessoa for mal-educada, pronto, não tiver uns bons pais ou assim, ele pode sempre controlar-se um pouco em estar, por exemplo, bem em sala de aula... Por isso, a indisciplina é quando, mesmo que [...] tenha má educação, ele pode sempre controlar, enquanto que quando é indisciplinado, penso que não tem a ver com a má educação em casa.

Ideia semelhante é defendida por AL3\_F que alega que o ato indisciplinado é resultante de ambos os fatores, *da educação que vem de casa e* «da atitude que temos». Para o aluno, a despreocupação parental, manifestada numa ausência de limites e no mau exemplo comportamental influem na forma de agir dos filhos e, em última instância, potenciam a ocorrência de atos indisciplinados. Declara o aluno que

a má educação é os pais despreocupados, que nos deixam fazer tudo o que nós queremos e quando nós, por exemplo, temos uma má nota num teste, não nos põem de castigo, não dizem que não. São os pais que não dizem que não e que fazem coisas más, por exemplo, são bêbados, não têm atitudes certas e depois transmitem isso para os filhos. A disciplina, ou melhor, a indisciplina é as atitudes que nós tomamos em prol [entenda-se, “por causa de”] das atitudes dos pais.

A mesma ideia de causa-efeito entre a ausência de limites no ambiente familiar e comportamentos indisciplinados sobressai das palavras de AL2\_F:

quando os pais dão a uma criança [...] tudo o que é necessário, tipo uma boa educação, uma boa escola, alimentação, uma boa casa, todas as possibilidades financeiras e económicas, basicamente, e educacionais que se pode dar, mas essas crianças, adolescentes ou até mesmo adultos não sabem aproveitar o que essa educação que lhes dão...e é um bocado desperdiçar e cuspir para o prato que os pais dão e deitar fora... E depois são indisciplinados e isso.

A mesma aluna acrescenta que «a má educação levar à indisciplina e, pronto, aí é indisciplina. Agora quando, por exemplo, [...] temos quatro anos, acho que os pais podem tentar dar uma educação mais severa, para depois não levar à indisciplina.» Saliente-se, igualmente, desta partilha a noção de educação enquanto termo genérico para oportunidade e condições oferecidas pelos pais aos filhos/alunos.

Por fim, considerando as opiniões expressas por alunos sem registros de ocorrências, constatase mais uma vez a prevalência da ideia de que (boa e má) educação é algo que vem de dentro do indivíduo, fruto do *ethos* familiar, e de que disciplina é algo imposto por terceiros e que, como tal, depende da aceitação do próprio indivíduo. Tal como nos grupos anteriormente referidos, também a generalidade dos elementos pertencentes a este grupo de discussão considera que a prática de atos indisciplinados resulta do autodomínio do aluno e/ou de uma escolha consciente de ir contra as normas instituídas. Reflete a aluna AL14\_F que cada local tem as suas próprias regras e que, perante o conhecimento das mesmas, têm que ser cumpridas. Contudo, «[s]implesmente, podemos escolher ou cumprir-las ou não as cumprir! Isso aí é uma decisão nossa.» Não obstante, a aluna considera que «[a] nossa boa educação é que não se altera devido a essas regras. Acho que a boa educação é uma coisa que vem de dentro de nós. As regras são algo nos é imposto é algo exterior». De igual forma, AL15\_F afirma que

para uma pessoa ser educada tem de ser, portanto, respeitadora e... faz parte dos próprios valores das pessoas, do que é ensinado, nomeadamente, em casa e com a família e não tanto com a escola. E a indisciplina é mais quando uma pessoa ultrapassa a barreira e quebra a regra e aí também vai ter com a falta de respeito e entra a educação,

retomando a ligação de causa-efeito entre má educação e indisciplina. AL12\_F, considerando igualmente a dependência da indisciplina da vontade do seu perpetrador, declara

que a indisciplina só acontece se a pessoa quiser que aconteça, ou seja, uma pessoa pode ser bem-educada ou mal-educada, mas só faz com que haja indisciplina se for a sua vontade, porque uma pessoa pode ser mal-educada, mas não ser indisciplinada.

Ao mesmo tempo que caminha no mesmo sentido das ideias advogadas pelos restantes membros, AL12\_F concebe, porém, a escola como sendo fonte de transmissão de valores e, como tal, corresponsável pela (boa) educação dos alunos, concretiza a aluna que

[a]s pessoas cá da escola todas têm imensos valores, porque cá na escola desde que nós entramos transmitem-nos valores muito diversificados, mesmo tendo em conta a religião, tendo em conta as aulas, mesmo no intervalo há certas maneiras de nos darem valores, por exemplo, os funcionários às vezes repreendem-nos também para nos ajudarem e as pessoas aqui do colégio, sendo que todas têm valores [...], mas conseguem também ser indisciplinadas quando querem, por exemplo, ou faltar ao respeito a um funcionário ou a um professor.... Têm valores, mas são indisciplinadas.

De referir o reconhecimento da aluna no papel educativo dos agentes educativos não docentes e do cariz pedagógico e formativo das suas chamadas de atenção e repreensões.

Do grupo focal composto por alunos sem registo de ocorrências disciplinares, sobressai a ideia expressa pelo aluno AL10\_M. Para o aluno, má educação e indisciplina são substancialmente distintas na medida em que a primeira é, no seu entender, *intolerável*, ao passo que reconhece na segunda uma potencialidade construtiva e evolutiva. Defende o aluno que a indisciplina pode resultar da constatação da inadequação ou do despropósito de determinada regra (por alteração do contexto situacional, temporal, social, ...) e que o reajuste ou eventual eliminação desta mesma norma só poderá advir da recusa dos atores em continuarem em agir em conformidade com a mesma. Nas palavras do aluno

acho que a indisciplina, por vezes, é necessária e a falta de respeito não, ou seja, a indisciplina, sendo a indisciplina não seguir certas normas que já estão estabelecidas, acho que, por vezes, é necessário para mudar um bocadinho o ponto de vista de uma pessoa, ou seja, fazê-la reconhecer que algumas coisas estão más ou estão mal estabelecidas e, de facto, dar a sua opinião sobre isso e fazer com que as coisas fiquem melhores. Por outro lado, a falta de respeito é intolerável [...]. Podemos não seguir uma norma, mas ser bem-educados e estabelecer o nosso ponto de vista e falar sobre esse assunto de uma maneira educada<sup>38</sup>.

Esta ideia noção de indisciplina como fenómeno contributivo para a alteração e mesmo evolução de mentalidade e práticas na sociedade no seu todo perpassa das palavras de AL14\_F. Tal como AL10\_M, a aluna, sublinhando o cariz indispensável de uma postura respeitosa e educada, considera que a desobediência à norma se mostrou, ao longo da história, essencial até mesmo para o alcançar de uma sociedade mais equitativa. Em resposta a um comentário de AL12\_F<sup>39</sup> relativo devir de mentalidades e hábitos sociais, refere a aluna

Eu acho que essa mudança na sociedade não teria sido possível se nós não tivéssemos quebrado algumas regras, alguns dogmas [...] e acho que, se não tivesse havido uma mulher que disse “Eu quero ir ao café e ninguém me pode impedir!”, acho que nunca tinha... nunca... a sociedade não podia evoluir e acho que para nós evoluirmos é preciso haver este tipo de coisas. Acho que é preciso quebrarmos regras, acabarmos um bocadinho com a disciplina, sermos um bocadinho indisciplinados, para podermos avançar. Acho que sempre com a boa educação e sempre com o respeito, mas quebrando aquilo que para nós não está certo e que nós sabemos que conseguimos melhorar. Acho que a sociedade não evolui, se nós também, que somos considerados o coração da sociedade e aquilo que nos vai fazer crescer, acho que também que, se não formos nós, não vão ser os adultos, que há cinquenta anos consideravam certo uma mulher não sair de casa e tomar conta dos filhos, que vão fazer isso.

---

<sup>38</sup> Ser indisciplinado não implica ser mal-educado.

<sup>39</sup> «Eu penso que os adultos mais jovens [...] mais ou menos entre os vinte...vinte e cinco...percebem mais a nossa realidade, mesmo porque ainda andam em estudos e também porque já vivem esta realidade mais perto e os adultos com mais idade, já perto dos cinquenta e assim, têm a mente muito virada para uma realidade mais clássica, ou seja [...] porque, por exemplo, há muitos anos atrás, achava-se que era mau uma mulher ir a um café, mas atualmente essa realidade já é aceite pela maioria da população. Eu acho que, daqui a uns anos, a nossa realidade, em que vivemos atualmente, os adolescentes e as crianças, vai ser melhor aceite daqui a uns anos...»

Da consciência e do sentir que alguns conflitos e constrangimentos advêm não só de uma incompreensão ou desconhecimento das diferentes visões dos implicados no fenómeno em estudo, mas também de uma leitura deturpada ou lacunar da visão de cada grupo relativamente ao pensar de grupos terceiros, procurou saber-se qual o entendimento que cada um tinha das perspectivas dos restantes grupos. Por outras palavras, com o intuito de identificar possíveis más leituras de comportamentos alheios, os grupos foram questionados relativamente à percepção que tinham da visão dos restantes envolvidos no estudo.

### a) Alunos

Analizadas as respostas dos dois *focus groups* de alunos, constata-se que, com exceção de AL6\_F, que considera que o conceito de indisciplina é partilhado por alunos e adultos, todos os discentes consideram haver por parte da maioria dos adultos um entendimento de indisciplina distinto do seu, desfasamento que atribuem, de uma forma generalizada, a fatores diversos.

Um dos aspetos apontados como potenciador dessa diferença de percepção do conceito de indisciplina é o fosso geracional existente entre o conjunto de alunos em análise e os adultos em geral. Na opinião de alguns alunos, com o avançar da idade vem um grau de paciência e de tolerância menor e, conseqüentemente, uma conceção mais limitativa e rigorosa de disciplina. Nas palavras de AL1\_M, «os adultos já são pessoas mais velhas, ou seja, já passaram pela nossa idade, e [...] não têm a mesma paciência como nós [que] temos outra visão das coisas para a indisciplina».

No seguimento do exposto acima, outro aspeto que, para os alunos, influi na noção de indisciplina é a experiência de vida. Se uns consideram que esta experiência de vida confere autoridade aos adultos e, conseqüentemente, maior legitimidade à sua noção de indisciplina<sup>40</sup>, outros sublinham a responsabilidade acrescida que tal deve imprimir nos adultos enquanto mediadores de conflitos, sem que tal lhes confira exclusividade de uma verdade absoluta na definição de limites. A este respeito comenta AL15\_F que os adultos nem sempre revelam a capacidade de compreensão e mediação, que seria espectável de maior experiência de vida. Diz o aluno que

---

<sup>40</sup> AL1\_M constata que «[o]s adultos que são mais velhos e sabem mais que nós». Para AL11\_F, «os adultos, como têm mais experiência de vida, conseguem entender melhor quais são os limites, enquanto nós ainda estamos em processo de desenvolvimento e, por isso mesmo, é que devemos aprender com eles, porque nós não nascemos ensinados!».

às vezes os adultos, e tendo mais experiência e tendo passado pela nossa idade e pelas nossas fases e isso tudo, às vezes, também não conseguem alterar o seu ponto de vista para o nosso, ou seja, não conseguem entender às vezes como nós poderemos ter... achar que algumas coisas que eles acham que é errado, não são para nós... E, às vezes, depois também não querem perceber e torna-se difícil entender assim as pessoas.

Esta inflexibilidade percebida pelos discentes reflete-se, ainda, na dificuldade que alguns adultos revelam em adaptar-se aos tempos de hoje e em reconhecer nos mais novos capacidade para negociar limites e regras (AL14\_F), tomando mais uma vez para si mesmos a exclusividade na definição de regras e gestão de disciplina. Para AL3\_F, esta inaptidão de alguns adultos faz sobressair a capacidade dos alunos de congregar as duas visões: não só observam e compreendem a realidade que os rodeia, como *aprendem o que os adultos lhes transmitem*. No seguimento deste raciocínio, AL14\_F ressalta a importância da compreensão e respeito mútuos.

[Às] vezes os adultos têm um bocadinho de dificuldade em entender que também precisam de ter respeito para connosco e tentar adaptar aquilo que eles sentem correto para aquilo que nós também achamos que é correto. Portanto, tentar dar aí o equilíbrio... e depois obrigam-nos a sermos nós a tratar desse equilíbrio, quando têm que ser os adultos que nos estão a fazer crescer a dar-nos esse exemplo de “ok, vocês acham isto certo? Eu acho isso certo. Vamos arranjar um meio-termo”.

De igual forma, apontam os alunos a existência de alguma incoerência, baseando-se na observação em adultos de um desfasamento entre teoria e prática, na adoção de uma dualidade de critérios de avaliação (uns para o seu próprio comportamento e outros para os demais), na incapacidade em reconhecer em si mesmos a prática de atos igualmente indisciplinados. Afirma AL11\_F que

eu acho que eles não conseguem entender muito bem as coisas que, às vezes, nos magoam a nós crianças, porque é muito fácil encontrar as nossas indisciplinas, mas, às vezes, para os adultos é muito difícil perceber as suas... os seus erros tanto como para nós também é. Portanto, acho que nos devíamos ajudar mutuamente.

Dos testemunhos emerge a noção de que, ao contrário do que os adultos aparentemente consideram, a disciplina é algo que exige mediação e construção bidirecional, por forma a obter um referencial de normas reconhecidamente equitativo e assumido por todos os envolvidos.

Outro fator que, no entendimento dos alunos, molda a visão que os adultos têm de indisciplina é a expectativa destes em relação aos mais novos. Por outras palavras, na visão dos mais jovens, os adultos, ao antecipar determinado tipo de comportamento ou nível de prestação académica e não vendo as suas expectativas cumpridas, acabam por avaliar erradamente comportamentos e atitudes que lhes ficam aquém, criando nos primeiros alguma tristeza, frustração e sentimento de incompreensão e não reconhecimento pelo esforço realizado. Neste aspeto, sendo

a referência feita em concreto aos pais, o mesmo se poderá estender aos docentes e outros agentes educativos<sup>41</sup>.

Por fim, referem-se os alunos a uma certa inflexibilidade e intransigência que envolve a visão que os adultos têm de indisciplina, resultante de alguma impaciência *para as coisas* e incompreensão pelos comportamentos dos mais novos, pelas *coisas que querem fazer* (AL1\_M). Para AL4\_M, no caso de alguns adultos, tal decorre igualmente de alguma falta de disponibilidade ou vontade destes em se colocarem no papel dos alunos/filhos ou, como diz o aluno, «nos sapatos do outro que está a fazer a ação». Se, para alguns, esta irredutibilidade é excessiva<sup>42</sup>, para outros este comportamento mais assertivo e rígido é uma resposta adequada a abusos excessivos por parte dos mais novos<sup>43</sup>.

Relativamente à questão da (in)transigência dos adultos, há quem conceba uma relação direta entre o grau de preocupação com a pessoa/aluno/filho e o grau de intransigência. Considera AL7\_M que maior será o rigor e a atenção prestada ao cumprimento das regras, quanto maior for a preocupação manifestada por adultos.

[...] há pais que não dizem a nada não [...] Há outros pais que se importam se nós temos más notas, se nós nos portamos mal e há professores que não querem saber, há outros que querem que nós tiremos boas notas, que é para não ficarem mal vistos... E há funcionários que só querem cumprir o seu dever e há outros que não.

Do comentário feito sobressai um sentimento de descrédito do aluno relativamente à intencionalidade da preocupação dos professores com o aproveitamento dos seus alunos. Esta visão não é partilhada por todos, observando-se de alunos com e sem registo de ocorrências uma leitura desta inflexibilidade como sendo bem-intencionada e tendo um propósito educativo. A este respeito declara AL2\_F que «os professores, ou a direção...qualquer, pronto, grupo pedagógico pode ser demasiado severo, mas isso também é para nos educar e tentar a indisciplina passar a disciplina». Também AL9\_M tece considerações semelhantes, utilizando como exemplo a resposta de adultos ao uso excessivo de computadores. No entender do aluno, as chamadas de atenção são

mais por uma questão da nossa saúde e do nosso, digamos, conhecimento, para não ficarmos agarrados. Não é para não usar, mas é para não usar em excesso, ou seja, acho

---

<sup>41</sup> AL4\_M argumenta que «os pais, por exemplo, podem querer que o aluno seja bem-educado, tenha atitudes muito mais corretas do que se calhar o aluno tem» e que «[os pais] dizem “Têm de estudar...Tens isto...Tens aquilo”, mas, às vezes, não compreendem o que é que é o aluno estar a esforçar-se e a não conseguir».

<sup>42</sup> Para AL8\_M, «muitas vezes, os adultos até exageram no que é considerado indisciplina e falta de respeito».

<sup>43</sup> AL9\_M julga que «as crianças é que às vezes abusam demais e os adultos...» reagem em conformidade.

que também não é, digamos, não é totalmente incorreto dizerem-nos para parar ou que já chega.

Apesar das divergências apontadas, os alunos consideram ser possível proceder a subdivisões do grupo de adultos, tendo em conta que alguns revelam ter uma perceção de indisciplina mais próxima da sua, pela transigência e/ou compreensão que revelam. Quando questionados sobre se identificam algum grupo de adultos cuja noção de indisciplina vai mais ao encontro da sua perceção deste conceito, no grupo de alunos com ocorrências disciplinares, a resposta é imediata e simultânea: os avós. Explica AL4\_M que os avós são mais compreensivos e «não são aquele tipo de mãe e pai que estão sempre atentos», o que obtém a concordância dos restantes elementos do grupo focal. Aos avós acrescenta AL1\_M os padrinhos e madrinhas, sem avançar mais nenhuma explicação para além da já apresentada para os avós.

Do grupo de alunos sem registo de ocorrências resultam duas outras propostas. AL12\_F define uma divisão entre o que consideram serem adultos jovens, «mais ou menos entre os vinte...vinte e cinco», e os «adultos com mais idade, já perto dos cinquenta». Para a aluna, a proximidade de idades e o facto de ainda estarem em fase de estudos permite que o grupo de adultos mais jovens tenha um maior entendimento da realidade dos alunos. Por seu turno, o segundo grupo de adultos tem «a mente muito virada para uma realidade mais clássica», querendo com isto dizer que se identificam mais a uma realidade já datada. Considera a aluna que alguns dos comportamentos hoje em dia considerados indisciplinados por adultos «mais velhos» *serão mais bem aceites daqui a uns anos*. Esta ideia é, de certa forma, corroborada por AL11\_F, que propõe uma maior proximidade de visões com pais de jovens e/ou adolescentes. Na visão do aluno, adultos que são pais de «filhos de terceiros ciclos e secundários» veem o fosso geracional diminuir graças à experiência vivida a par com os filhos, o que os torna mais capazes ou mais conhecedores da realidade destes e, como tal, mais compreensivos em relação a comportamentos dos filhos mais novos.

Quando pedido aos alunos que concretizassem um comportamento considerado no colégio como indisciplinado e com cuja classificação não concordassem, foram diversas as respostas. Apenas AL2\_F considerou não existir qualquer comportamento cuja classificação divergisse da sua. Curiosamente, os que mais opiniões expressaram a este respeito foram os alunos do grupo sem registo de ocorrências disciplinares.

Um dos comportamentos apontados refere-se ao aspeto mais assinalado nos registos de ocorrência: a conversa. Das 563 ocorrências registadas, 220 referem “conversa” como comportamento indisciplinado observado. Para AL11\_F, nem sempre o facto de um aluno estar a conversar em aula deve ser considerado ato indisciplinado. No seu entendimento, há situações em



que a troca de palavras entre alunos durante a aula é precipitada e exageradamente classificada enquanto indisciplina. A aluna concretiza o seu ponto de vista exemplificando com uma situação concreta<sup>44</sup> em que, estando até numa situação de partilha de material com uma colega em falta, ao dirigir algumas palavras à referida colega foi, por essa razão, repreendida em aula pelo professor. No seguimento deste exemplo, a aluna refere, igualmente, que é com frequência («praticamente todos os dias») repreendida por falar alto no refeitório, apesar de falar *num tom de voz que considera normal*, estendendo-se muitas vezes a repreensão ao  *muito tempo que demora a comer*. Também AL8\_M considera que há exagero nas regras impostas no espaço do refeitório, embora manifeste compreensão pela atuação da funcionária habitualmente responsável pela vigilância deste espaço, «porque estão sempre a entrar alunos para almoçar» e, sendo o espaço limitado, «ela precisa de tirar os alunos dali, para entrarem outros». Todavia, alega o aluno que o tempo de refeição é um momento *de descanso entre as aulas* e, como tal, deverá ser também de partilha e convívio entre os alunos, «espaço para podermos falar da nossa vida».

Segundo os alunos sem registos de ocorrência, a questão do “falar alto” suscita divergência de opiniões também quando ocorre no espaço do recreio. Todos os alunos do grupo referem já terem sido ou terem visto outros serem chamados à atenção por falar demasiado alto ou gritar no espaço do recreio. Somente AL8 declara *estar farto de gritar no recreio sem que alguém o tenha alguma vez impedido de o fazer*. De acordo com AL11\_F, o “falar alto” é visto pelos responsáveis pela manutenção da disciplina como «falta de respeito pelos outros» e, como tal, encarado como comportamento indisciplinado, exemplificando com as repreensões de que é alvo quando tem uma reação mais efusiva e sonora ao ganhar um jogo de cartas no bar. Contudo, para os alunos, o recreio é um espaço, primordialmente, exterior, um espaço de descontração e de convívio, distinto do ambiente de sala de aula e mesmo do espaço interior do Colégio, o qual todos reconhecem merecedor de um comportamento de outra natureza, tal como refere AL14\_F, «dentro do edifício temos que ter respeito e dentro do colégio sempre respeitar aquilo que estamos a representar». Para os alunos, o comportamento apontado como indisciplinado é tão somente crianças a serem crianças e, como tal, legitima-se por si só. AL11\_F considera que «[às] vezes, as pessoas precisam mesmo de gritar». AL14\_F defende a sua posição afirmando que momentos de liberdade, euforia e agitação fazem parte da felicidade de uma criança e que este tipo de comportamentos faz parte da sua forma natural de extravasar essa sua alegria. No entendimento da aluna, desde que não se ultrapasse a barreira do respeito e do bom

---

<sup>44</sup> «Havia uma colega minha que se tinha esquecido do livro, então juntei-me a ela para lho emprestar e eu acho que o professor nem sequer se apercebeu muito bem do que se passou, porque estava a tapar o braço e ela estava a pedir-me para eu tapar e eu estava a dizer-lhe «Sim, sim! Já vou, só estou aqui a ver uma coisa» e o professor apanhou-me a falar e achava mesmo que eu estava na conversa com ela e depois... pronto.... Fui repreendida pela minha diretora de turma por causa disso [...]».

senso, o recreio é o espaço indicado para estas manifestações e, na ausência da compreensão deste facto, a escola corre o risco de ser encarada tal qual uma prisão<sup>45</sup>.

Ainda atinente ao espaço do recreio, consideram os alunos do grupo com registo de ocorrências que algumas brincadeiras suas são erradamente vistas como comportamentos indisciplinados. Os alunos AL7\_M e AL1\_M referem-se, em específico, aos espaços e tempo destinados aos jogos de futebol. Para os alunos, a limitação desta atividade a certos tempos de intervalo e a determinados espaços do pátio exterior faz com que haja da parte dos alunos infrações conscientes das regras estipuladas por considerarem *não ser indisciplinado fazer o que as pessoas dizem que é*. No entendimento destes, tal justifica-se pelo facto de o tempo de intervalo ser reduzido (fruto de uma redistribuição do tempo destinado aos intervalos) e de assumirem como um direito poderem fazer «a atividade que nós queremos no nosso tempo de recreio, que é suposto ser o nosso tempo livre, para nós fazermos o que quisermos» (AL1\_M). Ambos os alunos sublinham, ainda, que a atividade em causa é limitada, por si só, pelos espaços em que pode ser realizada.

Outras condutas mencionadas como não reunindo o consenso de alunos e adultos relativamente à sua categorização ocorrem no espaço dos corredores. Neste âmbito, apontam-se o correr, o brincar e a permanência durante os intervalos no espaço em causa. Se há quem revele um sincero e total desconhecimento das razões que levam os responsáveis a não permitir os comportamentos mencionados<sup>46</sup>, outros manifestam o seu desacordo com a categorização destes enquanto indisciplina<sup>47</sup>.

Para a questão da corrida e da brincadeira, o esclarecimento das motivações surge de imediato dos próprios alunos, que se esclarecem mutuamente quanto à possibilidade da ocorrência de acidentes e de perturbação de atividades letivas, bem como sublinham a existência de outros espaços mais indicados para a corrida ou brincadeira. Contudo, a permanência nos corredores, sobretudo durante o intervalo mais pequeno da manhã, não obtém qualquer tipo de legitimação

---

<sup>45</sup> «E a verdade é que somos crianças, não é? [...] eu vou fazer uma comparação com uma prisão.... É assim, nós não podemos sair do colégio, estamos num espaço confinado e, é assim, dentro do edifício temos que ter respeito e dentro do colégio sempre respeitar aquilo que estamos a representar. Mesmo assim, acho que se estamos no recreio, se somos crianças por que não correr? Por que não gritar? Por que não nos expressarmos sem quebrar as regras do respeito, mas somos crianças. Afinal temos que estar assim, a falar baixinho uns para os outros. Não é isso que é uma criança feliz. Não vamos querer ter lembranças de «Ai! Eu quando era pequenina... ah sim! Eu sussurrava todos os dias, eu não gritava...». Acho que não é isso que faz uma criança feliz. Acho que também não é andar para aí aos berros e a dizer parvoíces que também me vai fazer uma infância feliz, mas acho que... acho que precisamos de encontrar o equilíbrio...»

<sup>46</sup> «Eu acho que, nunca percebi muito bem porquê, se calhar é um bocado mais ignorância da minha parte, porque é que é proibido correr nos corredores.» (AL11\_F)

<sup>47</sup> «O que eu acho que não é indisciplina ou falta de educação, mas que as auxiliares pensam é quando nós ficamos no piso de cima, [...] e eu ainda não percebi por que é que não podemos ficar.». AL7\_M – «É como brincar nos corredores. Não é indisciplina, mas muitos dos professores pensam que é...dizem que é.» (AL3\_F)

por parte dos alunos, que contestam a impossibilidade de permanecer durante esse período à porta da sala, afirmando que «é, tipo, dez minutos, que passa, sensivelmente, muito rápido, tendo em conta que muitas vezes saímos das aulas ao meio-dia e cinco e temos cinco minutos de intervalo», logo protestam que perdem o intervalo a subir e descer escadas (AL15\_F), sublinhando que este impedimento chega mesmo a ser potenciador de faltas de atraso «porque há aulas em que nos fecham a porta logo a seguir ao toque» (AL9\_M). Ainda no seguimento desta discussão, há quem refira, novamente, que a tentativa em argumentar junto dos funcionários não docentes para permanecer no corredor é, também ela, encarada como má educação - «e eu não percebo porquê», AL3\_F. A mesma referência é feita no seguimento de um relato em que o aluno considera haver uma aplicação tendenciosa de regras, da qual resulta, no seu entendimento, um recair de culpas das ocorrências sempre nos alunos mais velhos<sup>48</sup>. Também aqui, uma tentativa de esclarecimento do aluno junto da funcionária não docente foi encarada como «indisciplina, mas eu acho que não» (AL4\_M).

Acresce ao já referido, a forma como são encaradas o que os alunos concebem como mostras de carinho entre namorados, situação que é mencionada por dois alunos pertencentes a *focus groups* distintos. No caso de AL8\_M, o aluno reporta-se a uma situação descrita pela docente, ocorrida fora do espaço escolar, e que esta terá considerado «uma falta de respeito enorme pela sociedade à volta». Segundo o aluno, a docente relatou ter presenciado um casal de namorados aos beijos num autocarro e que tal terá merecido a sua desaprovação, numa clara dessintonia com a visão do aluno («achei um bocadinho exagerado»), que encara o comportamento com tal naturalidade que chega a questionar se a professora, quando era adolescente, não teria tido em público mostras de afeto semelhantes («eu não acredito que [...] quando a professora [...] tinha a nossa idade [...] que aquilo também não acontecesse»). Por seu turno, AL1\_M mostra-se indignado com o facto de, no colégio, estas mostras de carinho entre rapazes e raparigas serem alvo de chamadas de atenção («Cá no Colégio, se dois amigos...é que nem digo namorados... amigos... estiverem abraçados [...] Já vi professores, já vi funcionários que viram duas pessoas a abraçarem-se e a chamar à atenção.»).

---

<sup>48</sup> Refere AL4\_M que «aconteceu-me já que um menino da primária estava a correr e chocou contra mim e eu não tinha culpa nenhuma e as empregadas pensavam sempre que, como eles são mais pequenos, que os mais pequenos têm sempre razão e eu fiquei prejudicado por causa disso. Fiquei até ao final do recreio sem brincar e acho que isso não é nenhum problema».

Também o vestuário foi apontado como fonte de divergência de pensamento, não compreendendo alguns alunos o porquê de determinadas restrições impostas, as quais consideram desadequadas e que, como tal, deveriam ser alvo de reflexão<sup>49</sup>.

Referem, ainda, os alunos que é igualmente visível uma disparidade de regras entre casa e escola, ou seja, que há regras de saber estar e posturais que são exigidas no espaço escolar, mas minoradas ou completamente ignoradas em casa. A título exemplificativo, refere AL11\_F que na escola não pode colocar os pés em cima de mobiliário, ao contrário do que acontece em casa, onde não há qualquer problema em que ponha os pés em cima do sofá. O mesmo comportamento na escola é penalizado e considerado falta de respeito, podendo mesmo implicar uma ordem de saída de sala. A este respeito reflete AL14\_F que, nesta situação, o que está em causa poderá não ser uma dualidade de visões a propósito de um mesmo comportamento, mas uma categorização distinta para uma mesma conduta de acordo com o espaço onde se concretiza<sup>50</sup>.

Mencionado apenas por uma das alunas, mas observado com frequência nas aulas, o rabis-car ou desenhar durante a aula tem, de igual forma, leituras diferentes. Se para os professores é, na maioria das situações, sinónimo de distração, para AL11\_F é precisamente o contrário, uma forma de se concentrar nas aulas, quando estas são lecionadas da forma mais cativante, impedindo que se abstraia ou comece «a falar para o lado».

Por fim, referira-se o comportamento que gerou a discussão mais acesa entre alunos, a possibilidade de ouvir música em sala de aula, como forma de criar um ambiente mais propício à aprendizagem. Elucida AL14\_F que a audição de música em momentos da aula que requeiram maior concentração seria sobremaneira proveitoso. A alteração das normas que impedem a concretização deste tipo de estratégias seria, no entender da aluna, mais condizente até com a importância que o colégio confere ao fomento da veia cultural e artística do indivíduo. Neste sentido, argumenta que, dada a ausência de formação musical no currículo obrigatório do terceiro ciclo, a permissão em fazer uso da música em aula como estratégia pedagógica representaria, simultaneamente, uma continuidade desse crescimento cultural e artístico cultivado pelo colégio. Acrescenta a aluna que esta seria uma forma de promover o conhecimento e gosto, por exemplo, por *música clássica*, que «fazia muito bem a algumas pessoas, ajudava a acalmar para

---

<sup>49</sup> Refere o aluno AL9\_M que «[h]á uma norma no colégio, como toda a gente sabe, que é o não vir de calções a partir do primeiro ciclo. Eu sei... acho que toda a gente sabe as razões e o porquê, mas, de qualquer forma, não é vir com calções super curtos, mas às vezes estão dias de calor, de muito calor cá no colégio e dá vontade de vir de calções, mesmo que sejam uns calções pelo joelho. Acho que essa norma podia mudar.»

<sup>50</sup> «Nós temos que adequar o que achamos que é correto aos diferentes espaços, porque cada espaço tem as suas regras, mesmo que não estejam definidas, que em casa não são assim com um regulamento interno [...] isso passa muito por cada um de nós ter a noção que, se em casa pões os pés em cima de uma mesa, na escola não pões» (AL14\_F).

começar e dava-nos uma cultura que a minha geração não vai ter e que eu acho que isso até poderia fazer uma diferença» (AL14\_F).

Contrariamente a todos os outros elementos do grupo, AL8\_M defende a manutenção da norma, alegando que a sua alteração daria azo a prevaricações e provocaria tumulto e discórdia<sup>51</sup>.

#### b) Docentes

Questionados os docentes sobre se consideravam haver uma sintonia ou desfasamento entre o seu conceito de indisciplina e o dos alunos, com a exceção da professora D9\_F, todos consideram que há entre professores e alunos uma coincidência de sentidos atribuídos a este conceito. Observa a professora D9\_F que essa divergência se espelha na quantidade de vezes que se apercebe que um aluno não compreende efetivamente a razão pela qual está a ser repreendido. Contra-argumenta D5\_F que esta incompreensão é tão somente má vontade ou preguiça em entender as motivações subjacentes às repreensões (nas palavras da professora, não compreendem «[p]orque lhes convém»). Por seu turno, D4\_M concebe este não reconhecimento como um «mecanismo de defesa» dos alunos relativamente às repercussões que poderão advir da sua conduta. Em resposta a ambos os contrapontos, declara D9\_F que poderá haver algum fundamento de verdade nas ideias expressas, mas que apenas serão válidas para alunos mais velhos (terceiro ciclo e ensino secundário), não considerando a sua validade no caso de alunos mais novos (referindo-se ao segundo ciclo), opinião que obtém a concordância de D4\_M.

Relativamente aos restantes docentes, a razão que apontam para esta coincidência de visões reside no ambiente «relativamente monocultural» (D6\_M) presente no colégio. Esta homogeneidade da comunidade escolar, permite que haja, no entendimento de professores, um referencial cultural e valorativo entre a escola e a família relativamente homogéneo, o que justifica que o conceito de indisciplina seja partilhado. Para D6\_M, há ainda que sublinhar o facto de as famílias manterem laços de *cooperação* com a escola, o que contribui, de igual forma, para a construção de um referencial comum.

No que concerne a categorização de comportamentos como indisciplinados pela instituição e pelos próprios professores, o grupo aborda apenas três questões.

---

<sup>51</sup> Argumenta AL8\_M que «se alguém tiver o telemóvel em sala de aula [...] vai começar a fazer certas coisas, de certeza... vai mandar fotos, vídeos», acrescentando que «[p]ode haver alguém que não queira ouvir aquela música, depois há outra pessoa que não quer ouvir aquela música, depois fica-se meia hora a descobrir qual é a música que se quer»).

Primeiramente, considera D9\_F que há um sentimento generalizado de que no colégio se observa uma preocupação extrema e, até, hiperbolizada com questões disciplinares. Como tal, defende que o bom senso e o equilíbrio devem imperar na atuação de todos os agentes educativos. Da observação das atitudes e reações dos alunos, considera a professora que, devido ao sentimento de que «qualquer coisinha é indisciplina», por vezes, os alunos não cumprem as regras pela transgressão em si, como ato de rebeldia<sup>52</sup>. Acrescenta, ainda, a título exemplificativo, que há alunos que gostam de se afastar um pouco no recreio para locais onde se torna mais complicado observá-los, por se sentirem demasiado vigiados, e que acabam por ser repreendidos por esse afastamento. Os próprios pais, quando alertados para o comportamento dos filhos, não reconhecem qualquer problema na atuação dos seus educandos, considerando que estão efetivamente e de uma forma sistemática sobre vigilância. Recorda a professora que, não raras vezes, esta é uma situação que os faz comparar o colégio com o ensino estatal, onde consideram haver maior liberdade. A este respeito, insurgiram-se outros entrevistados. Para D4\_M, não haverá menos regras no ensino estatal, mas sim menos vigilância, pelo que D5\_F conclui que se as regras forem em igual número, mas houver menos vigilância, há efetivamente uma sensação de que há menos normas a cumprir. Para D4\_M, esta preocupação excessiva com a questão da indisciplina no colégio, implica que os docentes sejam mais controladores dos comportamentos e atitudes dos alunos, o que causa uma maior consumição dos professores, dos alunos e mesmo um desgaste da própria relação que se estabelece entre estes. Segundo o docente, esta vigilância é ainda influenciada por uma memória lacunar ou deturpada do passado, o que a torna mais inflexível. Nas palavras de D4\_M,

eu acho que é relevante é que nos esquecemos, quando nós tínhamos a idade deles, o que é que fazíamos... como é que era... o que é que acontecia. Ora, na verdade, quando eu tinha a idade deles, a minha escola era muito mais barulhenta do que é a nossa, as aulas eram muito mais indisciplinadas do que são as nossas.

Em segundo lugar, referem os docentes o vestuário como fonte de desentendimento, embora não lhe atribuindo grande relevância em termos de relatórios realizados (de um universo de 372 alunos, somente 18 apresentam registo de ocorrência relacionado com o vestuário). Para D8\_M, esta questão deverá ser abordada de dois prismas. No caso do incumprimento de normas relativas ao vestuário personalizado ser uma ocorrência pontual, não deverá considerar-se como ato indisciplinado (e talvez nesta linha de pensamento os relatórios não sejam em maior número).

---

<sup>52</sup> Comenta D9\_F que «os miúdos acabam por fazê-lo, quanto mais não seja para contrariar um bocado essas regras que lhes estão sempre a ser incutidas».

Contudo, deverá o aluno ser chamado à atenção. Já se o comportamento é reiterado, então deverá ser considerado comportamento indisciplinado e, neste caso, deverá proceder-se ao registo da conduta desrespeitosa.

Por último, uma pequena referência de D5\_F a respeito de regras de corredor. Para a professora, a permanência dos alunos nos corredores, enquanto aguardam pela chegada do professor (naturalmente, desde que mantendo um comportamento adequado), não representa grande problema ou incómodo. Nenhum dos restantes docentes se manifestou contra a ideia exposta, pelo que se assume a sua concordância.

### c) Não Docentes

À semelhança de alguns professores, o grupo de não docentes manifesta alguma reserva quanto à real noção que os alunos têm de indisciplina. Comentam os não docentes que, quando repreendidos, na generalidade das situações, os alunos parecem reconhecer as suas falhas e o motivo pelo qual estão a ser repreendidos, pedindo desculpa pelo seu comportamento e revelando conhecimento das regras de boa educação. Contudo, pouco tempo depois, os comportamentos repetem-se. Esta atitude é encarada como uma *desvalorização* da gravidade do comportamento tido, bem como do pedido de desculpa<sup>53</sup>.

Avançando na discussão, surge dentro do próprio *focus group* uma divergência entre a categorização de determinados comportamentos sob a designação de *bullying*. Se ND6\_F considera que há alunos vítimas de *bullying*, ND5\_M não encara a questão de igual forma, considerando que o que se constata na maioria das situações são provocações e tricas normais entre crianças – opinião com a qual ND6\_F acaba por concordar. Para o não docente «*bullying* em si, eu penso que muito raramente há. Há situações, mas são situações pontuais». A sua perceção é que se trata de dinâmicas de grupo, próprias da idade, pelas quais todos têm de passar e que contribuem, inclusivamente, para o crescimento pessoal.

Em termos de diferentes visões de um mesmo comportamento, tal como os docentes, também os não docentes referem três situações concretas.

Em primeiro lugar, é opinião generalizada dos não docentes que os alunos revelam, por vezes, alguma dificuldade em compreender o grau de desadequação ou de gravidade de determinado vocabulário que utilizam, sendo um dos aspetos que os leva a ser repreendidos.

---

<sup>53</sup> Desabafa ND3\_F, «[a]cho que é só uma palavra que lhe sai da boca, não vale a pena.»

Tal como os alunos, também os não docentes se reportam à questão das manifestações de afeto entre alunos e alunas, indo as ideias expressas ao encontro do que havia sido referido em *focus groups* de alunos. A este respeito comenta ND6\_F que «há namorar e namorar» e a maior parte das vezes não há comportamentos provocadores ou desadequados por parte dos alunos que mereçam uma chamada de atenção. A este respeito comenta ND6\_F que, «há uns anos», esta era uma situação vista com filtros mais apertados, o que tem vindo a mudar.

Por fim, a questão do refeitório é também apontada por não docentes como centro de divergências, tal como referido por grupos anteriores. Para os não docentes, muitos dos comportamentos tidos pelos alunos no refeitório não são incorretos ou indisciplinados em si mesmos. Porém, o facto de serem muitos alunos concentrados num espaço com características acústicas particulares faz com que o barulho se torne profundamente incomodativo. A par disto, há a considerar o número de alunos, docentes e não docentes que recorrem a este espaço num limitado espaço de tempo. Assim, refere ND3\_F que, apesar de compreender «que [os alunos] precisem também de comunicar uns com os outros», há indicações de gestão do espaço que tem que fazer-se cumprir, dentro da compreensão e bom senso possíveis<sup>54</sup>, por forma a permitir o funcionamento adequado do espaço em questão.

---

<sup>54</sup> «Eu tento deixá-los conversar mais um bocadinho dentro do limite. [...] Agora, tudo o que é disparates, claro, não os posso deixar.»



Antes de ouvir os entrevistados dos diversos *focus groups* relativamente à sua perceção sobre quais seriam os comportamentos disruptivos mais frequentes no Colégio, questionou-se os alunos sobre quais consideravam ser, genericamente falando, os comportamentos mais graves. Algumas respostas isoladas apontam para a desobediência<sup>55</sup>, para incapacidade de assumir as próprias falhas<sup>56</sup>, para a perturbação do trabalho de outros<sup>57</sup>, para a falta de trabalho<sup>58</sup> e para a ofensa<sup>59</sup> – todas apontadas por alunos sem registo de ocorrências disciplinares.

Outros comportamentos reúnem maior consenso por parte dos discentes. Para alguns alunos sem registo de ocorrências disciplinares, a mentira é apontada como um dos comportamentos mais graves que se podem observar. Referem-se diretamente ao mentir os alunos AL8\_M<sup>60</sup>, AL12\_F<sup>61</sup>, AL13\_F<sup>62</sup> e AL10\_M<sup>63</sup>. A este respeito assevera AL11\_F que «sem verdade nunca se consegue fazer as coisas como deve ser». AL14\_F e AL15\_F consideram a desonestidade mesmo como *dos piores comportamentos*.

Por seu turno, no *focus group* de alunos com registos de ocorrência é apontada a agressividade como sendo um dos comportamentos mais reprováveis. Os alunos AL7\_M<sup>64</sup>, AL5\_M<sup>65</sup> e AL2\_F apontam o *bullying*, justificando AL2\_F com a gravidade com que este tipo de conduta se pode refletir em terceiros<sup>66</sup>. O aluno AL4\_M, não deixando de mencionar a agressão entre pares<sup>67</sup>, concretiza a questão da agressividade considerando este tipo de comportamento mais grave quando dirigido a *uma professora*, salientando o total grau de desrespeito por uma figura de autoridade que isso representa.

---

<sup>55</sup> «Eu acho que é desobediência» (AL11\_F).

<sup>56</sup> «Eu acho que é não admitirmos o nosso erro» (AL14\_F).

<sup>57</sup> Refere AL9\_M o «pôr em causa o trabalho que uma pessoa está a fazer, com mais ou menos esforço, mas de qualquer forma é algo que é essa pessoa proporciona a outras».

<sup>58</sup> AL10\_M aponta «a falta de empenho numa disciplina».

<sup>59</sup> AL9\_M e AL15\_F mencionam o «ofender outra pessoa» e «ofender de alguma forma a pessoa», respetivamente.

<sup>60</sup> «Provavelmente, será faltar ao respeito, mentir».

<sup>61</sup> «Eu penso que é mentir».

<sup>62</sup> «Eu acho que é mentir».

<sup>63</sup> «Então, na minha opinião é falta de honestidade, ou seja, mentir».

<sup>64</sup> «Eu acho que os três atos mais graves da indisciplina são o *bullying* [...]

<sup>65</sup> «[...] é o *bullying* [...]

<sup>66</sup> «Pode fazer com que uma pessoa magoe a si própria.»

<sup>67</sup> Referindo que «no recreio, por exemplo, pessoas que não têm consciência do que estão a fazer, comecem a tentar bater noutro, porque não tem a mesma ideia que eles têm».

O ato que merece a reprovação da maioria dos alunos em ambos os *focus groups* é o desrespeito. Auscultam-se comentários mais genéricos de AL8\_M<sup>68</sup>, AL10\_M<sup>69</sup>, AL11\_F<sup>70</sup>, AL13\_F<sup>71</sup>, AL15\_F<sup>72</sup>, AL7\_M<sup>73</sup> e de AL9\_M, sublinhando este último que «o respeito é vital». Outros alunos acentuam a importância de este respeito ser devido ao professor e a toda e qualquer pessoa. Declara AL1\_M que o que julga pior é «no momento em que alguém entra na sala de aula e está a falar [...] é logo estar a desrespeitar as normas da sala e do professor e acho que, para mim, isso é o mais grave». AL5\_M especifica que pode ser a generalidade dos adultos, «um funcionário ou um professor», complementando AL12\_F e AL14\_F que este respeito deve ser mantido independentemente do relacionamento que se tem com o outro e, sobretudo, quando trabalham tendo em vista o seu bem<sup>74</sup>. Outros alunos direcionam a questão do desrespeito para atitudes que bloqueiam a possibilidade de aprendizagem dos seus pares, tal como aponta AL4\_M, situações tais como «não deixar os outros colegas ouvir o que a professora tem a dizer, chateá-los, e não os deixar completar a tarefas que a professora diz», ou, como exemplifica AL3\_F, quando «queremos ouvir algo sobre a canoagem, porque gostamos, e há um colega que está sempre a interromper e a chatear».

Direcionando a atenção para o próprio colégio, há comportamentos que são apontados por todos os grupos como sendo recorrentes no espaço escolar em causa, merecendo outras ocorrências comentário apenas de um ou dois *focus groups*. De salientar que, no entendimento dos professores, não se constata «um problema generalizado de indisciplina» (D6\_M)<sup>75</sup>, mas comportamentos pontuais e localizados, os quais, ainda assim, merecem a atenção dos agentes educativos.

---

<sup>68</sup> «Um é faltar ao respeito.»

<sup>69</sup> «[...] faltar ao respeito a alguém.»

<sup>70</sup> «Eu acho que é [...] desrespeitar.»

<sup>71</sup> «Eu acho que é [...] desrespeitar.»

<sup>72</sup> «Eu penso que os piores comportamentos são desrespeitar a outra pessoa.»

<sup>73</sup> «[...] um bocado o desrespeito pelo próximo.»

<sup>74</sup> Aponta AL12\_F para o «não valorizar o trabalho que a outra pessoa tem para connosco e desrespeitar a outra pessoa», acrescentando AL14\_F a inconsideração que é «não respeitarmos uma pessoa, que mesmo que nós não gostemos ou o que quer que seja, que merece o nosso respeito, porque está a tentar trabalhar para nós e connosco».

<sup>75</sup> Para D6\_M, «no colégio, não há um problema generalizado de indisciplina. Eu penso que a indisciplina está localizada...». Opinião partilhada por D8\_M, que declara que «[n]isso estamos todos de acordo a esse respeito.», acrescentando que a questão da agitação, «provavelmente, [...] é capaz de ser o principal problema que podemos abordar a este respeito, porque, realmente, os casos individuais são muito poucos. Genericamente, as coisas dentro da sala de aula vão decorrendo de maneira normal à exceção deste tipo de situações que são... acho que são desagradáveis [...]»

A falta de respeito generalizada<sup>76</sup> e, em particular, pelas hierarquias<sup>77</sup> é um dos aspetos mais salientados, apresentando os entrevistados visões distintas em consideração a este mesmo comportamento. Em primeiro lugar, se há quem saliente *a falta de respeito do aluno perturbador por si mesmo* (AL15\_F), por se prejudicar a si próprio com o seu comportamento (AL15\_F), a maioria das participações vai no sentido de observar esta problemática como sinónimo de perturbação do outro, seja do professor<sup>78</sup>, seja do não docente, seja *inter pares*<sup>79</sup>. Para muitos alunos, esta falta de respeito traduz-se na desvalorização, no bloqueio ou boicote do trabalho do professor<sup>80</sup>, que atua em prol dos alunos, consequentemente impedido ou diminuindo a possibilidade de aprendizagem em sala de aula<sup>81</sup> e, por estas mesmas razões, merecendo a reprovação de todos. Sublinha-se, ainda, a propósito desta questão, a crítica feita a uma certa atitude de sobrançeria observada por e em alguns alunos, relativamente a quem lhes é hierarquicamente superior, assim como se observa negativamente o desconhecimento ou não aceitação de comportamentos protocolares entre indivíduos de um estatuto etário e/ou hierárquico superior<sup>82</sup>. Não obstante, são vários os que assumem ter sido já chamados à atenção por estarem a conversar em aula e, por vezes, não acatarem as indicações dos professores, insistindo no mesmo comportamento<sup>83</sup>.

---

<sup>76</sup> Declara AL10\_M que «[p]or exemplo, quando me faltam ao respeito e eu não gosto nada dessa parte e, de facto, fico alterado e não respeito a pessoa...». De igual forma, ND7\_F aponta «[a] falta de respeito.»

<sup>77</sup> D7\_M especifica, afirmando ser «o desrespeito um bocado pelas hierarquias [...] que eu vejo um bocadinho mais generalizado e, se calhar, mais intenso pelo colégio todo nota-se quer dentro da sala de aula com um professor ou nota-se com os funcionários, ou com as irmãs ou com os pais».

<sup>78</sup> Como refere AL15\_F, «[a] primeira coisa que eu acho é a falta de respeito, a falta de respeito para com o professor [...]».

<sup>79</sup> Acrescenta AL15\_F que a par da perturbação do trabalho do docente encontra-se «a falta de respeito [...] para com os colegas que querem aprender [...]».

<sup>80</sup> Aponta AL8\_M: «[...] também ofender o professor, que trabalhou para nos estar ali a... preparou a aula... fez tudo [...] para nos proporcionar um melhor ambiente de aula e um melhor trabalho.... [...] Não é tanto... Um deles será, provavelmente não estar atento, estar simplesmente a fazer outra coisa qualquer, enquanto o professor está a fazer aquilo.»

Por seu turno, diz-nos AL10\_M que «a principal coisa que acontece é, portanto, não deixar o professor continuar com a aula, ou seja, em termos conversa ou estar desatento, não deixar que o professor consiga dar a matéria.»

Ideia igual é aludida por AL12\_F, para quem «é, principalmente, quando os alunos tentam provocar um professor e, muitas dessas vezes, os outros alunos da turma começam a rir-se e fazem com que essa pessoa continue e eu acho que isso destabiliza muito a aula e também põe em causa o trabalho do professor, porque os professores têm imenso trabalho para nos preparar as aulas e, às vezes, os alunos não respeitam o trabalho que esses professores têm.»

AL13\_F refere que «[é] a falta de respeito, por exemplo, quando os professores têm muito trabalho para nos preparar as aulas e depois interrompem as aulas e perde-se muito tempo de aula...»

<sup>81</sup> Como observa AL8\_M, «[o]utro será estar a destabilizar os alunos que, na realidade, querem estar atentos e querem proporcionar de um bom ambiente de aula que a professora está a tentar...», reiterado por AL13\_F que aponta igualmente a «falta de respeito para com os colegas que querem estar a ter aula e nós...».

<sup>82</sup> AL14\_F alude à existência de «alguns alunos [...] que se acham superiores aos professores e que não entendem que o respeito que têm deve ser muito maior do que qualquer outra coisa e as atitudes que têm para com um professor são atitudes que nem com um colega, ou com ninguém, se devem ter... E acho que isso é uma característica que eu noto várias vezes, pessoas a acharem-se mais que os professores.»

<sup>83</sup> Assume que AL3\_F ser «muito repreendida por falar e, depois, porque eu respondo aos professores porque é que eu estou a falar, porque acho que é mais importante falar...». De igual forma AL4\_M, reconhece ser repreendido por «[e]star na aula distraído ou a falar».

Como referido anteriormente, a questão do respeito coloca-se, igualmente, entre os próprios alunos, havendo quem identifique a questão do *bullying* como uma forma deste desrespeito se manifestar. Contudo, como previamente observado, esta não é uma visão dominante.

Outros comportamentos tidos como frequentes no colégio em análise prendem-se com uma sensação crescente de barulho e de agitação, aspetos já abordados. Acresce ao previamente exposto (em concreto a prevalência desta questão disciplinar em espaços de lazer, sobretudo, no refeitório<sup>84</sup>) o facto de esta ser apontada pelos docentes como uma das problemáticas que mais preocupação suscita, pela frequência com que se constata. A este respeito considera D8\_M que este comportamento «excessivamente ruidoso» é transversal a todo o espaço escolar, com maior incidência nos corredores e menor prevalência em contexto de sala de aula<sup>85</sup>. Enquanto D6\_M declara não *se rever* nestas preocupações, D4\_M admite o problema, porém, considera que a situação nem é crescente, nem mais evidente hoje em dia, atribuindo esta perceção a uma visão deturpada do passado<sup>86</sup>. Apesar de alguma divergência de visões no que concerne a evolução do fenómeno, para D4\_M e D8\_M, este alvoroço (que por vezes se traduz numa *fisicalidade agressiva*, segundo D8\_M) trata-se de uma consequência óbvia de constrangimentos espaciais do edifício e idiosincrasias próprias da idade, uma agitação intrínseca à idade, expnenciada pelo elevado número de alunos concentrados num espaço relativamente exíguo. Opinião semelhante revelam os não docentes, atribuindo também este desassossego constante a alguma falta de disciplina em casa<sup>87</sup>.

---

Também AL9\_M declara ser chamado à atenção «por estar a falar nas aulas», acrescentando que «muitas vezes é por estar a explicar exercícios que me perguntam e depois... [risos e agitação dos intervenientes] Mas a maior parte dos professores não entendem. Mas claro que também há outras vezes que é... então... conversa habitual...».

Para AL10\_M as repreensões decorrem da «[c]onversa e às vezes por não saber respeitar algumas pessoas...».

No caso de AL13\_F, a questão coloca-se, também, «[p]or conversar nas aulas...».

AL15\_F ter sido repreendida «por estar a conversar na aula e muitas vezes é até relacionado com alguma coisa que o professor está a falar e pronto... Eu lembro-me de uma coisa, «Ah! Já ouvi falar disto» e não-sei-quê, comento com alguém... e pronto... e não devia...».

No caso de AL14\_F as chamadas de atenção resultam de «dar o meu ponto de vista... [risos] E pronto... [risos] Eu gosto de falar e gosto de demonstrar aquilo que estou... e se a professora não me está a entender, ainda sou pior [risos]. E então às vezes sou repreendida e dizem-me “Ok, já percebemos!”... Pronto...»

<sup>84</sup> AL8\_M refere que «a maioria das vezes é na cantina com a dona ND3\_F ... [risos dos intervenientes]». AL12\_F, para além de referir que «[n]a cantina, também por falar alto ou por vezes», acrescenta que «às vezes, no bar, também por estarmos todos a falar e depois entusiasmo-nos e depois começamos a falar muito alto e pronto...», o que é reforçado por AL11\_F que comenta que «[q]uando as pessoas ganham ou então uns jogos, em que a emoção é muita e depois, quando alguém ganha, todos «Yeahhh!» e depois, tipo, a dona ND4\_F «[s]e vocês continuam aos berros eu tiro-vos as cartas!»

<sup>85</sup> D8\_M considera que «[...] a questão [...] desse comportamento [...] excessivamente ruidoso é, eu diria, quase transversal. Nos corredores, então, a coisa está a ficar complicada. [...] E depois temos a questão da sala de aula que, naturalmente, é diferente em menor escola... escala, obviamente, porque está lá o professor, mas continua a ser um problema cada vez mais complicado.»

<sup>86</sup> Para D4\_M «é relevante é que nos esquecemos, quando nós tínhamos a idade deles, o que é que fazíamos... como é que era... o que é que acontecia. Ora, na verdade, quando eu tinha a idade deles, a minha escola era muito mais barulhenta do que é a nossa, as aulas eram muito mais indisciplinadas do que são as nossas.»

<sup>87</sup> ND6\_F coloca a hipótese de a «agitação dos miúdos e desta falta de disciplina, se calhar [vir] de casa», o que obtém a concordância dos restantes elementos do grupo focal.

Ainda apontados como exemplos recorrentes de indisciplina no colégio, embora não reunindo o mesmo apoio ou suscitando grandes comentários, encontramos a falta de empenho, a desatenção (associada à irresponsabilidade) e a falta de interesse. Declara AL9\_M que a falta de empenho em algumas disciplinas (por vezes, em detrimento de outras) é criticável, referindo a título exemplificativo o facto de alguns alunos fazerem trabalhos de casa de uma disciplina durante a aula de outra disciplina<sup>88</sup> – aproximando-se aqui da questão do desrespeito pelo trabalho do professor, como previamente referido. Por seu turno, ND3\_F refere-se à desatenção ou falta de responsabilidade, aludindo à panóplia de material que fica perdido e esquecido no colégio.

Do grupo de alunos sem registo de ocorrências aponta-se, ainda, a falta de honestidade como uma das mostras de indisciplina mais frequentes. A desonestidade manifesta-se, para estes alunos, essencialmente de duas formas: na mentira<sup>89</sup>, mas, sobretudo, na desonestidade do aluno para consigo mesmo e para com os outros, ao persistir na teimosia em não assumir os erros cometidos<sup>90</sup>.

Por fim, são apontados outros comportamentos pelos quais os alunos foram alvo de repressões, não tendo sido a sua ocorrência considerada significativa por outros entrevistados, nomeadamente: a não utilização de vestuário regulamentar; o atirar lixo para o chão (mencionado por, ND5\_M); a permanência no corredor; a utilização indevida dos telemóveis<sup>91</sup>; o recurso irregular à rampa destinada a carros<sup>92</sup>; e o uso de vocabulário desadequado para o espaço escolar<sup>93</sup>.

---

<sup>88</sup> «Um dos mais comuns acho que é o desleixo por algumas disciplinas, ou seja, enquanto se está numa aula deve estar-se concentrado nessa aula e... não [...] estar concentrado noutras disciplinas, por exemplo... às vezes ocorrem situações de fazer trabalhos de casa de uma disciplina noutra, ou seja, isso aí acho que é um tipo de falta de respeito. Outro é por em causa o trabalho de um professor, ou seja, não é... pode não ser diretamente com palavras, mas pode ser com ações, como por exemplo, a desatenção ou a falta de interesse, porque isso aí é por em causa o trabalho que o professor teve e o esforço e, provavelmente, algumas horas para nos pôr, digamos, a matéria exposta de maneira ou diferente ou mais comum, mas de qualquer forma que esteve a trabalhar para nós.»

<sup>89</sup> AL8\_M considera que «[p]rovavelmente o que ocorre com mais frequência e que se vê claramente nas aulas para alguns alunos é a mentira». AL15\_F aponta para o «mentir e não assumir, acrescentando AL12\_F «a falta de honestidade, quando os alunos tentam enganar os professores, por exemplo, nos trabalhos de casa e assim».

<sup>90</sup> Nas palavras de AL10\_M: «Também um bocadinho a falta de honestidade e a falta de respeito pelo professor, porque não reconhecer que, realmente, está a desrespeitar o professor.» O mesmo aponta AL11\_F que constata que «muita gente não consegue admitir [ser] indisciplinado no sentido de estar desatento e também no sentido de criticar e depois não conseguir admitir que criticou». Ideia condizente expressa AL15\_F ao afirmar que um dos comportamentos mais recorrentes é alguns alunos «não conseguir admitir algum mau comportamento que façam e que são chamados à atenção por isso e, ainda para mais, mentir e não assumir».

<sup>91</sup> Assume AL12\_F «[n]a cantina, [...] por vezes... [ter] o telemóvel em cima do tabuleiro». Já AL6\_F confessa o incumprimento em aula («Estar na aula com o telemóvel»).

<sup>92</sup> Infração mencionada pelo docente D6\_M («A violação deliberada de regras, não é? Em que não poder utilizar a rampa, [...] se puderem prevaricar por aí...»).

<sup>93</sup> A referência ao *palavreado* e *asneiras* é apontado por AL8\_M e pelas não docentes ND3\_F e ND5\_M.

Observando os relatórios recolhidos no âmbito do presente estudo, e tal como referido anteriormente, constata-se uma diversidade de comportamentos avaliados como indisciplinados: agressividade, assiduidade, comportamento, conversa, desinteresse, desobediência, desonestidade, desrespeito, distração, elogio, falta de material, falta de t.p.c., falta de trabalho, linguagem, pontualidade, postura, sonolência, utilização indevida de telemóvel e vestuário. De todas as ocorrências registadas, cerca de dois terços resultaram de uma mescla de comportamentos considerados desadequados, sendo 195 categorizadas no singular (apenas o desinteresse não surge isoladamente), o que reflete a dificuldade em categorizar atitudes<sup>94</sup>, bem como a facilidade como estas se encontram interligadas.

Dos comportamentos identificados sobressaem a *conversa*, a *desobediência*, o *comportamento*, a *distração* e a *falta de trabalho* como as mais vezes aludidas (220, 206, 198, 140, 122, respetivamente). Por sua vez, *faltas de material*, *falta de t.p.c.*, *desrespeito*, *vestuário*, *postura*, *assiduidade* e *desinteresse* estão na origem (isolada e partilhada) de um menor número de ocorrências (entre 20 e 40). A *pontualidade*, ao contrário do esperado, foi referenciada em apenas 15 ocorrências. Tal poderá justificar-se pelo facto de, para os professores, este ser considerado um comportamento cuja responsabilidade se atribui maioritariamente aos pais, o que é atestado pelo facto de somente quatro registos, relativos a dois alunos, se reportarem a atrasos ao primeiro tempo da manhã. Os restantes comportamentos (*linguagem*, *agressividade*, *utilização indevida de telemóvel* e *desonestidade*) são mencionados menos de 10 vezes. Relativamente à utilização *indevida de telemóvel*, registe-se que esta é uma questão que apenas se poderia constatar no 3.º ciclo, uma vez que aos alunos do 2.º ciclo é exigido que entreguem o aparelho ao início do dia, sendo o mesmo devolvido no final das atividades letivas.

No atinente à *desobediência*, e numa aparente contradição com os testemunhos recolhidos em *focus groups*, constata-se que, na maioria dos registos, a *desobediência* se reporta a situações de interação professor-aluno, registando-se, apenas, cinco referências a desobediência a não docentes.

Referenciado em 46 situações, o *desrespeito* observa-se entre os próprios alunos e de alunos em relação a docentes e não docentes. Quando ocorre entre discentes, reporta-se a situações de provocação, afronta, insulto e implicância entre pares. Quando direcionado, a docentes ou não

---

<sup>94</sup> A título exemplificativo, atente-se no comentário «O AL17\_M revela muita dificuldade em manter-se calado e atento em sala de aula. Embora advertido sistematicamente continua a falar e a ter comportamentos desadequados para uma aula. Responde mal à professora». A atitude adotada pelo aluno e descrita no relatório foi categorizada enquanto “Comportamento / Conversa / Desobediência / Desrespeito / Distração”.

docentes, o desrespeito reflete-se em condutas de incumprimento de normas sociais, petulância e teimosia.

Tal como referido por alguns alunos, uma das condutas assinaladas é a desonestidade. Contudo, é apenas mencionada em quatro momentos, uma vez relativa à troca de informação entre alunos durante um teste, as restantes associadas à mentira ou omissão de factos relativos ao incumprimento de tarefas.

Por fim, também a postura é motivo de registo escrito, abarcando comportamentos como o estar sentado de forma desadequado, o *baloiçar na cadeira* ou o levantar-se sem autorização.

São diversas as motivações apontadas para o fenómeno da indisciplina, sendo o grupo de docentes aquele que mais aspetos refere. Encarando cada grupo a problemática pelo seu próprio prisma, há, porém, pontos de convergência, nomeadamente o facto de todos reconhecerem a existência de indisciplina propositada e a não deliberada (ou inconsciente). Ademais, três aspetos são apontados por todos os grupos como estando na origem do fenómeno em estudo: a necessidade de chamar à atenção do outro; o desinteresse pelos conteúdos em estudo e/ou a própria aula; e fatores inerentes ao próprio estágio de desenvolvimento.

### a) Alunos

Entres alunos há, de uma forma geral, opinião de que o móbil para a indisciplina poderá ser consciente ou inconsciente<sup>95</sup>. Para um dos alunos, este grau de (in)consciência, prende-se com a noção de (in)consequência e, como tal, dependente da idade do aluno – quanto mais novo, menos ciente estará das repercussões dos seus atos, quanto mais velho maior a expectativa da noção de responsabilidade.

Depende das idades, para mim [...]. Por exemplo, os mais novos é sem intenção, porque não fazem muito bem a ideia do que é que estão a fazer [...] fazem o que lhes ocorre. Os mais velhos é que deviam ter mais respeito, porque têm mais maturidade e então, em casa, em alguns casos...penso que as más intenções são de propósito. (AL1\_M)

Perante a incredulidade de dois alunos na não intencionalidade do fenómeno<sup>96</sup>, declaram os restantes elementos do grupo que esta não intencionalidade vem do próprio desconhecimento das regras, que atribuem, maioritariamente, a falhas na transmissão das mesmas pela família, mas considerando outras hipóteses como a influência de outros modelos normativos escolares e culturais<sup>97</sup>. Neste sentido, considera-se que o aluno indisciplinado age em não conformidade com as regras por não estar ciente das normas em vigor em determinado ambiente<sup>98</sup>.

---

<sup>95</sup> Refere AL15\_F que «dependo da situação [...] há alunos que fazem de propósito, há alunos que fazem sem intenção».

<sup>96</sup> Para AL8\_M «[n]unca é sem querer! [...] Há sempre uma razão qualquer.» AL14\_F, partilhando da opinião do colega, questiona «Ó stôra, explique-nos lá, como é que alguém se pode portar mal sem querer?!»

<sup>97</sup> Refere AL15\_F, « Às vezes há pessoas que nem sequer têm noção que o que estão a fazer é errado, porque nunca lhes foi dado um exemplo antes do que é certo ou nunca lhes ensinaram a comportar-se daquela maneira... [...] Em casa ou até, por exemplo, vêm de outra escola, ou vêm de outro país...»

<sup>98</sup> AL15\_F considera que um aluno pode agir de forma indisciplinada de forma não deliberada «[s]e não souber as regras!», contestando AL8\_M que «Toda a gente sabe as regras, AL13\_F!». Contrapõe AL13\_F que, «[s]e uma pessoa tiver pais que não querem, literalmente, saber...», ou seja, que para que haja conhecimento é necessário que os pais as transmitam. De acordo com AL4\_M, esta não intencionalidade pode, igualmente, decorrer de um mal entendido ao questionar-se algo que não deveria ser questionado ou abordado («E quando não é de propósito



Perante o exposto, conclui um dos alunos que, estando a intencionalidade dependente do desconhecimento da regra, tal só se aplicará «a uma pessoa que faz um erro pela primeira vez» (AL14\_F), pressupondo que a uma conduta incorreta se segue uma chamada de atenção ou repreensão pelo ato cometido.

Percorrendo as motivações para comportamentos indisciplinados, às quais os alunos atribuem intencionalidade de ação, constata-se que são cinco os fatores referidos.

Primeiramente, consideram os alunos que, frequentemente, muitos dos comportamentos indisciplinados que se observam surgem da necessidade de quem os pratica de captar a atenção dos pais, por não lhes ser dedicada a expectável atenção em ambiente familiar<sup>99</sup>. A atenção desejada pode, igualmente, provir de uma baixa autoestima<sup>100</sup>, a qual se procura compensar com a atenção e aprovação dos pares<sup>101</sup>, mesmo que tal represente prejuízo para o próprio<sup>102</sup>.

---

é quando, por exemplo, não sabes o que é que aquilo significa e dizes...porque não sabes e querias saber... [...] Mas em vez de perguntares logo, não... dizes “Ah Não-sei-quê...” assim... E isso já não é de propósito»).

<sup>99</sup> Considera AL2\_F que a indisciplina deliberada não advém do fator idade, mas antes «da situação que uma pessoa vive. Eu acho que se uma pessoa acha que os pais não lhe dão atenção suficiente ou gostava de ter mais atenção dos pais, acho que vai tentar provocar estas situações de indisciplina e má educação na escola, para os pais prestarem mais atenção à criança.»

<sup>100</sup> AL12\_F defende que a indisciplina deliberada provém de um baixo autoconceito e da necessidade de atenção e, assim sendo, os transgressores agem de forma errada «porque sabem que vai haver toda a gente a falar sobre isso e a rir-se do que ele fez e a falar sobre essa pessoa, [...] e acho que também tem um bocado a ver com a autoestima.»

<sup>101</sup> A aprovação dos pares é sublinhada por AL15\_F que declara que, «na maior parte das vezes, é para se integrar num grupo ou de outros alunos que se portam mal ou porque querem parecer “fixes” [...]». O mesmo menciona AL11\_F: «Eu acho que quando uma pessoa começa e as outras pessoas vão todas Maria-vai-com-as-outras, acaba por se criar um grupinho e acaba por se tornar um hábito e depois as pessoas acabam por fazer de propósito, acabam por depois não conseguir controlar e também acho que, quando começam com essa coisa de começar a portar mal e começar a desrespeitar os professores, em caso de aula, é muito porque querem atenção e porque, às vezes, também tem a ver com a situação que têm em casa». A questão das más influências de terceiros é, igualmente, referida por AL12\_F («Influências...!»), AL13\_F («Influências, exato!») e AL11\_F, acrescentando este último um certo carácter cíclico e viciante deste tipo de conduta («Eu tenho um colega [...] o segundo ciclo acaba todo por conhecê-lo um bocadinho, porque os comportamentos dele não são de todo os mais corretos.... Mas eu já dei conta, pela maneira com que ele depois sai das aulas e pela maneira com que fala dos colegas, que [...] já está tão habituado que para ele aquilo já é assim e para ele já é um hábito e não se consegue desagarrar daquilo, [...] E depois eu já dei conta, em aulas, muita gente a incentivá-lo e como ele também tem uma autoestima baixa, acaba também por... [...]. Já é um hábito tão grande e já é uma pressão tão grande que praticamente se sentem obrigados a...»).

<sup>102</sup> AL14\_F sublinha a forte carência de atenção que leva o transgressor a infringir as regras, ciente do prejuízo que daí advém, por não encontrar outra forma de obter a atenção desejada: «Eu acho que têm uma autoestima baixa e precisam de se provar aos outros. Pensam “Se eu fizer isto de mal, vou ser repreendido, mas vai ser melhor ser repreendido, mas na mesma ter a aprovação dos meus colegas, que estão aqui atrás de mim a rir-se e que vão ficar todos felizes e que amanhã... Ah viste o não-sei-quantos? Foi para a rua na aula não-sei-quê”. Acho que é um bocadinho para se provarem e para se acharem.»

Um segundo fator apontado pelos alunos como causador de indisciplina prende-se com o grau de desmotivação dos alunos decorrente do desinteresse pela aula<sup>103</sup>, seja devido aos conteúdos<sup>104</sup>, às estratégias, à atitude do professor<sup>105</sup> ou à não identificação de um propósito. Apenas dois alunos manifestaram opinião contrária quando questionados sobre se o tipo de aula tem influência no fenómeno de indisciplina, respondendo um que *para ele nada* (AL6\_F) e o segundo com um categórico e monossilábico *não* (AL8\_M). Alguns dos comentários surgiram na tentativa de explicar que, não se sentindo o aluno cativado pelo que lhe está a ser exposto, este irá necessariamente encontrar formas de eliminar esta fonte de desinteresse, nomeadamente, procurando junto de colegas outros temas, no seu entender, mais sedutores<sup>106</sup>. Outros alunos sublinham a importância do docente para o controlo da disciplina, quer pela autoridade que imprime e que lhe é reconhecida pelos alunos (quanto maior o reconhecimento, menor a perturbação<sup>107</sup>), quer pelas estratégias que desenvolve (estratégias pedagógicas são, de acordo com os testemunhos, sobremaneira importantes para o desenvolvimento ou estagnação de comportamentos disruptivos), quer pelo próprio entusiasmo que imprime e transmite aos alunos pela sua prática educativa (um professor motivado e entusiasmado, cativa e motiva os alunos, bem como leva a que estes se autorregulem disciplinarmente, quase que como retribuição)<sup>108</sup>.

Referenciado somente por três alunos surge a indisciplina motivada por uma atitude de provocação do próprio aluno ao professor. Se AL3\_F aponta uma certa satisfação em perpetuar um comportamento que percebe que incomoda o professor<sup>109</sup> e AL10\_M declara que responde com

---

<sup>103</sup> Para AL3\_F à mais indisciplina «[n]as aulas que são mais seca». AL1\_M assume reger o seu comportamento dependendo «do ambiente da aula». Por sua vez, AL10\_M confirma que «[h]á algumas partes das aulas que não são tão emocionantes», o que origina alguma distração.

<sup>104</sup> A influência da forma como o professor dá a aula não escape pela conversa é assumido por AL4\_M «[q]uando não gost[a] de uma coisa». Nesse momento, «tent[a] sempre arranjar uma piada que tenha a ver com essa matéria e pronto». O mesmo ocorre com AL10\_M quando «est[á] um bocadinho cansad[o] ou saturad[o] da matéria.»

<sup>105</sup> Todos os alunos integrantes do grupo sem registos de ocorrências partilham da opinião de que a indisciplina pode relacionar-se com o modo como os professores dão as aulas. AL13\_F concretiza aludindo às aulas de uma das suas professoras que «fala sempre no mesmo tom de voz e depois os alunos não são cativados, então distraem-se e começam a falar». No mesmo sentido intervém AL15\_F, considerando que quando as aulas se tornam «um aborrecimento, uma prisão, um sítio em que o aluno realmente não está a aprender nada, está ali por estar, o aluno vai querer fazer outras coisas e não vai querer estar atento à aula, portanto». AL14\_F constata que «às vezes os professores têm dificuldade em cativar os alunos [...] E mesmo os alunos dedicados às vezes».

<sup>106</sup> Para AL4\_M «quando as pessoas fazem de propósito, eu acho que é mais para, por exemplo, numa aula que eles não gostem.... É para, tipo, eles se rirem e... e estarem distraídos, porque eles querem outra coisa sem ser aquilo».

<sup>107</sup> AL1\_M que alude à questão da autoridade: «Quando um professor é mais rígido, nós vamos ter uma aula em que nós pensamos «Ok! Agora vamos ter de falar menos, porque o professor é mais rígido». Quando o professor é mais brando e tem mais calma, vê-se que nós pensamos que temos mais liberdade em podermos falar e assim... e fazermos outras coisas sem estar atentos».

<sup>108</sup> Por outro lado, é apontado o sentimento de retribuição por AL2\_F, ao confessar que «se o professor me cativar eu vou tentar cativar mais a mim própria para não piorar ou para não ter más notas». Ideia semelhante refere AL5\_M ao declarar que «se uma professora estiver interessada em dar a matéria e estiver empenhada em que os alunos percebam, acho que há um clima em que toda a gente consegue trabalhar bem e pronto».

<sup>109</sup> «Às vezes é as duas coisas, por exemplo, quando nós nos apercebemos de uma coisa a meio de uma aula e queremos contar a uma amiga nossa e contamos, estamos a falar. Depois apercebemo-nos de que a professora não

indelicadeza a pessoas de quem não obtém respeito<sup>110</sup>, já AL14\_F admite não controlar a sua participação em aula, sobretudo quando se apercebe que as suas ideias não são compreendidas pelo docente<sup>111</sup>.

A questão da duração e do momento de realização da aula é também aludida por alguns alunos como causadora de algum cansaço e, como tal, motivadora de distração, impaciência e desinteresse<sup>112</sup>. Neste sentido, apontam os discentes para o final de semana e final do dia como os momentos mais propícios a que tal se constate.

Por fim, referem os alunos que alguns dos comportamentos se justificam, simplesmente, pela própria forma de ser do indivíduo<sup>113</sup>, mais impulsivos<sup>114</sup>, mais distraídos<sup>115</sup> e dependentes de estados de humor<sup>116</sup>.

#### b) Docentes

Tal como em *focus groups* de discentes, também os professores são da opinião de que um indivíduo pode agir inconsciente ou propositadamente em não conformidade com as regras ou, resumidamente nas palavras de D7\_M, consideram ser claro haver «indisciplina deliberada e não deliberada, obviamente».

Considera este grupo, em consonância com o grupo anterior, que a principal razão para a indisciplina não deliberada está intrinsecamente associada à falta de «educação de base»

---

gosta dessa atitude, há certas pessoas que “Ah Se eu chateio a professora, vou continuar a fazer isto, porque tem piada!”»

<sup>110</sup> «[...] quando me faltam ao respeito e eu não gosto nada dessa parte e, de facto, fico alterado e não respeito a pessoa».

<sup>111</sup> «Eu gosto de falar e gosto de demonstrar aquilo que estou... e se a professora não me está a entender, ainda sou pior» – referindo-se ao facto de ser repreendida por não respeitar, de acordo com o professor, as regras de participação em aula.

<sup>112</sup> Quando questionados relativamente ao facto de se considerarem alunos bem-comportados: AL2\_F e AL5\_M respondem que «[d]epende dos dias»; AL1\_M considerando-se, genericamente, bem comportado, salvaguarda a exceção das «sextas-feiras à tarde, quando não me apetece nada... já estou a pensar em sábado e assim... na sexta-feira à noite... E na sexta-feira à tarde já não estou com cabeça... e basicamente é... [risos] em todas as tardes»; a mesma ressalva é feita por AL10\_M que diz «à sexta-feira à tarde [ter] dois tempos de Físico-Química, sendo também de manhã a carga horária um bocadinho cansada, sendo uma semana de aulas, tenho colegas meus que não estão propriamente...que não conseguem estar atentos ou...estão cansados»; AL12\_F embora se considere na maioria das vezes bem comportada, refere por vezes não estar «tão atenta à aula, simplesmente porque já est[á] farta do dia de aula ou porque uma semana nunca mais acab[a]».

<sup>113</sup> Na visão de AL6\_F há alunos que «estão a fazer essas coisas por mal um ao outro sem se quer terem nenhuma razão por isso», como AL13\_F que assume conversar nas aulas «porque [é] assim professora», justificação semelhante à apresentada por AL8\_M por falar alto em espaços interiores («Não sei [por que gritava]! Honestamente...acho que é a minha maneira de ser»).

<sup>114</sup> AL5\_M age de forma menos adequada, segundo o próprio, «quando me der na real gana, stôra».

<sup>115</sup> AL11\_F justifica a sua morosidade em comer afirmando «Acabo por me distrair com tudo e com nada! Eu sou assim! Eu sou assim!»

<sup>116</sup> AL2\_F explica por vezes não agir como esperado «[p]orque não me apetece... estou maldisposta».

(D7\_M), alvitando D4\_M a possibilidade de associação deste fenómeno a *maior dificuldade do aluno em controlar-se*.

Um dos aspetos que parece associar-se, sobretudo, a um incumprimento dos pais, prende-se com a questão da pontualidade, principalmente, ao primeiro tempo das manhãs. Consideram os docentes que a responsabilidade por esta conduta que infringe as normas definidas não se pode atribuir aos filhos, mas antes recair sobre os pais<sup>117</sup>. Não obstante, é em nome dos alunos que são feitos os registos de ocorrências e é sobre estes que incide a penalização<sup>118</sup>.

Relativamente aos comportamentos intencionais, os docentes são profícuos em avançar motivações para comportamentos indisciplinados, algumas das quais decorrentes de uma análise reflexiva acerca da sua própria prestação da influência desta no fenómeno em estudo.

Tal como para os alunos, também os professores observam a necessidade de atenção como estando na base de alguns atos disruptivos<sup>119</sup>. Contudo, enquanto os discentes identificam uma necessidade de chamar à atenção de pais e colegas, os docentes apenas comentam a necessidade de atenção dos alunos por parte dos próprios pares<sup>120</sup>. Neste sentido, em *focus group* de docentes, sublinha-se a existência de comportamentos indisciplinados por parte de alunos com menores níveis de autoestima e/ou maior ânsia em obter a aceitação dos colegas<sup>121</sup>, em resposta à provocação ou incitação dos demais<sup>122</sup>.

Outro fator determinante do tipo de comportamento é, para docentes, a especificidade das idades em análise<sup>123</sup>. Nas palavras de D6\_M, os jovens atravessam nestas idades uma fase «em

---

<sup>117</sup> Menciona D9\_F que, nesta situação «a questão nem é dos alunos... era mais dos pais», ao que acrescenta D4\_M que há a considerar que «[i]ndisciplina que não é só dependente dos putos. É dependente de uma indisciplina dos pais também.»

<sup>118</sup> D5\_F exemplifica, referindo que «quando tinha o sexto ano, tinha vários alunos que chegavam atrasadíssimos, tinham faltas de pontualidade... carradas delas. Em parte, culpa dos pais. E então [...] com o consentimento da Direção, todos os professores tinham a indicação que aquele aluno, se chegasse tarde, não entrava na aula. Ficava cá fora, com indicação de trabalho, uma carteira cá fora. A verdade é que surtiu efeito.»

<sup>119</sup> D7\_M considera que «chamar a atenção acho que é um dos principais [motivos]» responsáveis por comportamentos indisciplinados.

<sup>120</sup> D4\_M comenta que «[p]ode ser para serem engraçados.»

<sup>121</sup> D5\_F constata que, por vezes, a indisciplina resulta do «grupo... picarem para... e há a reação». Indo ao encontro do referido, considera D7\_M que «[h]á “n” casos na nossa escola, como falamos há bocado, de alunos que individualmente são do mais bem-educado e do mais respeitador das hierarquias e respeitadores das regras, respeitadores de tudo, e em turma são pequenos terrores.»

<sup>122</sup> Por detrás deste comportamento, pensa D5\_F estar o facto de alguns alunos «[s]erem espicaçados por outros». D8\_M é mais preciso considerando que «há aqui uma coisa importante e tem a ver muito com o contexto e tem a ver com... a pressão do grupo e [...] muitas vezes apresentam .... comportamentos em grupo que se estivessem sozinhos não apresentavam. [...] um dos grandes desafios que nós temos hoje em dia é [manter um clima tranquilo e sereno para a aprendizagem], pelo menos, nos níveis etários [...] de segundo e terceiro ciclos e isto [...] é parecido com o mecanismo de funcionamento das multidões, que as pessoas, individualmente, jamais realizariam um determinado comportamento, mas incluídas nessa massa não pensante [fazem-no]».

<sup>123</sup> Para D4\_M, os alunos apresentam uma atitude desafiador «[q]ue é própria da idade».

que a construção identitária passa também por uma afirmação por negação», pelo que comportamentos disruptivos poderão «surgir como uma estratégia de construção».

Da reflexão sobre a sua prática letiva, é opinião dos docentes que alguma da indisciplina constatada advém da perturbação do funcionamento da aula, provocada por falhas de material tecnológico. Concretizam os docentes que, em aulas previstas tendo por base as TIC, é frequente o surgimento de momentos de interrupção e estagnação da aula por ausência, mau funcionamento ou avaria de material tecnológico, por quebras da rede wireless, entre outros<sup>124</sup>. O desvio da atenção do docente do seu papel mais imediato de transmissor de conhecimento e de gestor de comportamentos em sala de aula, bem como a decorrente desocupação dos alunos dão, compreensivelmente, azo a uma agitação generalizada.

As normas de vestuário são, igualmente, alvo de prevaricação, sendo os professores da opinião que as mesmas potenciam *desvios*<sup>125</sup>. Tal atribui-se ao facto de, no colégio em análise, ser obrigatório o uso de vestuário personalizado – e não de uniforme –, o que permite alguma maleabilidade, encarada de forma abusiva por parte de alguns alunos/pais. O que para o colégio se trata de alguma maleabilidade do sistema normativo, por forma a ir ao encontro de uma certa individualidade do aluno, é usada pelos alunos, com a permissão dos pais, como uma brecha para a quebra das regras definidas para este efeito.

Para além do já referido, consideram os entrevistados docentes que a falta de tempos e espaços para extravasar energias desemboca numa descarga em momentos e lugares onde tal não deve ocorrer. Por outras palavras, à semelhança do que havia sido dito por alunos a propósito da observação de comportamentos indisciplinados no colégio, os docentes consideram que, não tendo os alunos tempo para brincar<sup>126</sup> (devido, também, ao uso de aparelhos tecnológicos<sup>127</sup>, apesar de este ser extremamente limitado no colégio) ou espaços amplos o suficiente que o

---

<sup>124</sup> Justifica D8\_M que alguma indisciplina «[t]em também a ver com o facto de algumas coisas, designadamente a nível logístico poderem funcionar melhor, estou a falar de todo o suporte tecnológico, desde os computadores, desde a internet, desde os cabos, desde os projetores, desde as colunas, desde os CDs, que, à medida que o tempo passa, vão ficando cada vez mais degradados e isto tem repercussões depois no ritmo das aulas. Porque uma coisa é tu teres a aula programada para tudo... tens um plano e tens uma organização já feita e depois estás, sei lá, às vezes estás 10 minutos, 15 minutos, às vezes mais, à procura de um cabo, depois o cabo não funciona de uma maneira tem que se ligar de outra, depois tens de subir acima da mesa para ir lá agitar o projetor... Isto tudo são coisas que perturbam o ritmo da aula e, por inerência, o próprio comportamento dos alunos.»

<sup>125</sup> Para D5\_F «o nosso tipo de vestuário personalizado também potencia este tipo de comportamento e de desvios», acrescentando que «[d]evíamos ter mesmo uniforme e nós temos é vestuário personalizado. E, portanto, eles vão sempre tentar furar o esquema... trazendo umas calças mais claras... E depois levam nas orelhas.»

<sup>126</sup> No entendimento de D5\_F «[n]o terceiro ciclo eles não gastam a energia no recreio.». Ideia reforçada por D8\_M que declara que «essa fisicalidade não é libertada.»

<sup>127</sup> D5\_F aponta, ainda, que «o não gastar das energias, tinha a ver com os telemóveis, com o facto de eles também não brincarem tanto», tal como D9\_F que reforça esta ideia afirmando que, quando não extravasam energias fora do contexto de aula, «continuam a brincar em sala de aula porque não tiveram tempo de exteriorizar todas as energias acumuladas.»

permitam<sup>128</sup>, bem como uma sistemática insistência em comportamentos regrados<sup>129</sup>, mais facilmente se mostram agitados e inconvenientes em contexto de sala de aula<sup>130</sup>.

Para além da questão do espaço de recreio, a arquitetura do edifício escolar parece, no entendimento dos docentes, estar de igual forma relacionada com alguns comportamentos indisciplinados, como seja, o barulho e agitação em alguns dos corredores<sup>131</sup>. Para estes agentes educativos, há efetivamente um alvoroço visível neste espaço devido ao elevado número de alunos que se concentra num espaço relativamente exíguo<sup>132</sup>, o que, por vezes, é motivado por um momento de intervalo demasiado curto para permitir que os alunos saiam, descontraíam e regressem à sala.

Para além do referido, também os docentes consideram o *alheamento dos alunos relativamente ao processo ensino-aprendizagem* (D8\_M) e a *falta de interesse* (D4\_M) com responsáveis pelo incumprimento das normas definidas. Contudo, ao contrário do exposto em *focus groups* de alunos, a responsabilização do docente não é analisada neste âmbito, mas como uma questão de autoridade.

Aproveitando o facto de quase todos os professores darem mais do que uma disciplina – (alguns uma disciplina de foro mais académico e outra do foro mais artístico ou técnico), questionou-se o grupo se haveria uma diferença de comportamentos decorrente da disciplina lecionada. Nenhum dos docentes observou diferenças advindas deste fator. Na opinião de D9\_F, os conteúdos em si (mesmo dentro da própria disciplina) terão mais influência nas disposições dos alunos. Quanto menos motivados pelos conteúdos, mais agitados se tornam.

No seguimento das questões suscitadas pela exiguidade de um dos corredores e de uma análise da própria conduta enquanto agentes educativos, consideram os docentes que a questão da autoridade e do exemplo<sup>133</sup> se pode apresentar como motivador de algumas atitudes não conformes às regras. Partindo da exemplificação da agitação nos corredores que, de acordo com

---

<sup>128</sup> D5\_F reforça a ideia de que, no Colégio, os alunos «não têm espaço físico para gastar, para correr...»

<sup>129</sup> Para o docente D4\_M «[e]xige-se que os putos estejam supercalados nas aulas, mas depois saem das aulas e têm que estar calados também. Não acho que os putos consigam ter aí um equilíbrio.»

<sup>130</sup> Novamente, D5\_F sublinha a convicção de que «se eles viessem cansados, [de andar] a brincar no recreio a correr e tal... como menos energia, se calhar, estavam mais calmos».

<sup>131</sup> Na visão de D8\_M, «[n]ão é uma questão de estarem calados. É uma questão de estar naquele corredor em algumas horas», espaço que considera ter «condições muito limitadas. Agora, que há, manifestamente, um comportamento desadequado não apenas de no barulho, mandam uns empurrões, numa, muitas vezes, fisicalidade agressiva».

<sup>132</sup> Para D4\_M e D8\_M «os corredores são estreitos [e] são muitos miúdos». Resumindo, há «uma sobrepopulação de espaços» (D6\_M).

<sup>133</sup> Comenta D5\_F que, «se a liderança não dá melhor exemplo, estou a pensar por exemplo ao falar mais alto, como é o caso de muitos de nós», como poderá ser o mesmo comportamento exigido aos alunos. Este aspeto trata-se, no entendimento de D6\_M, de «uma falha de liderança.»

D6\_M<sup>134</sup>, poderia ser minorada por um cumprimento mais rigoroso dos horários de saída e de entrada dos professores<sup>135</sup>, há o sentimento generalizado de que uma liderança visível e eficaz (assumida por professores e pessoal não docente) evitaria muitas questões<sup>136</sup>, ao passo que uma liderança que não é notada<sup>137</sup> ou não é reconhecida potencia a indisciplina<sup>138</sup>. A questão da autoridade abrange, igualmente, situações relacionadas com um maior grau de formalismo ou de informalidade. Notam os docentes que, determinados graus de informalidade potenciados por disciplinas menos teóricas, nem sempre são perçecionadas pelos alunos da forma correta, na medida em que confundem descontração com permissividade. Tal atesta-se sobretudo em grupos mais jovens, que requerem, portanto, um maior controlo e uma maior assertividade na aplicação de normas<sup>139</sup>.

Ainda relativamente à questão da autoridade, é perceção de alguns professores que há um maior respeito em termos disciplinares pela figura masculina do que pela figura feminina. Esta não é uma ideia partilhada por todos os docentes, alguns dos quais julgam que este reconhecimento de diferentes graus de autoridade não é partilhado por alunos e que a visão destes se prende mais com uma questão de atitude do que de género<sup>140</sup>.

Por fim, refira-se ainda que, para os professores (e tal como alegado pelos alunos), *cansaço* e *saturação* surgem, por vezes, na origem de um comportamento menos adequado, o que remete

---

<sup>134</sup> «[...] se um professor se atrasa, há uma sobrepopulação e, naturalmente, isso gera confusão em qualquer espaço. Ainda para mais naquela expectativa do arranque das aulas e não sei quê».

<sup>135</sup> Na opinião de D4\_M, D8\_M e D6\_M, e nas palavras deste último, «[...] observa-se os tais encontrões nos corredores, porque alguns professores, nomeadamente eu, se nos atrasamos 3/4/5 minutos a chegar à sala de aula, havendo um cumprimento maior por todos, a coisa flui toda.»

<sup>136</sup> Na visão de D6\_M «estes comportamentos de grupos de populações, em que vai havendo algum tipo de comportamento disruptivos, têm a ver com situações de liderança. Efetivamente, um grupo funcional tem que ter um líder eficaz, sendo que a liderança está sistematicamente a ser posta à prova. Portanto, e isto ocorre de uma forma espontânea, ocorre de uma forma organizada e há líderes que se impõe e fazem o grupo funcionar, numa base de grande autoridade, mas não de autoritarismo. Edward Wilson.»

<sup>137</sup> Para D8\_M «o problema seria até solucionável pelo menos atenuável de forma significativa com a presença de mais funcionários neste momento de mais agitação que é circunstancial em determinado horário e a determinadas transições que se fazem.»

<sup>138</sup> De acordo com a perspetiva de D6\_M espaços onde há uma «supervisão combalida» ou, como declara D8\_M, onde «não se sente a sua presença», não se constata o mesmo grau de indisciplina, tal como acontece em locais onde se encontra «o senhor ND5\_M, a coisa flui».

<sup>139</sup> D4\_M julga que quando «o ambiente é menos formal [os alunos] têm mais facilidade em ultrapassar os limites. E tendo consciência disso... agora não podemos é deixar passar isso em branco, porque eles sentem que o facto de nós [...] de estarmos a relevar um determinado tipo de comportamento nesse tipo de aulas, faz com que seja uma vitória deles. Em vez de se controlarem e de estarem ali na aula de uma forma informal, mas controlada... a coisa descamba». Na mesma linha de pensamento, acrescenta D6\_M que em ambientes mais informais «a predisposição para a indisciplina parece que está ateadada e, contudo, tudo depende da forma como nós lidamos».

<sup>140</sup> Se D5\_F alega «que os miúdos respeitam muito mais a figura masculina do que a feminina», tendo as professoras que «fazer um esforço acrescido para tentar manter ali a coisa dentro dos limites», D6\_M apresenta uma visão diferente, declarando que «às professoras pode custar mais assumir uma postura de [...] uma liderança mais segura. [...] não sei, não sei se isso está mais na cabeça do professor do que na cabeça do miúdo». Acrescenta D4\_M que, a título exemplificativo, considera que a D5\_F «e a D2\_F [...] se comportam as duas como verdadeiros machos na sala de aula», aludindo em tom de brincadeira à postura de liderança que ambas revelam. A própria D5\_F acaba por concordar, considerando que esta capacidade de liderança se constrói «com a idade, com o tempo».

para a distribuição da carga horária e mesmo da calendarização escolar. Em momentos de final de dia e de semana observa-se maior agitação e menos concentração, fruto do cansaço dos alunos e, provavelmente, do próprio cansaço dos professores<sup>141</sup>.

### c) Não docentes

Também para os não docentes as condutas podem ser deliberadas ou não propositadamente indisciplinadas.

Partilhando da visão dos grupos anteriores, é opinião dos não docentes que, por vezes, os comportamentos não disciplinados são sintomáticos de alguma falta de limites em casa<sup>142</sup> e/ou de falta de tempo dos pais para estar e orientar os filhos<sup>143</sup>. Sublinham os entrevistados que os alunos revelam até algum polimento, mas que não assumem ou compreendem verdadeiramente a falha, na medida em que, após um pedido de desculpa, reincidem<sup>144</sup>.

Em situações em que consideram notória a intencionalidade do ato, o comportamento é atribuído em algumas situações a características e posturas próprias e expectáveis nestas idades. Pela função que desempenham, é permitido a estes entrevistados acompanhar de perto os alunos e assistir às transformações de postura que vão sofrendo. Assim, constata-se que um mesmo aluno apresenta diferentes comportamentos ao longo do seu percurso no colégio e que, após uma fase mais turbulenta, tendem a *acalmar*<sup>145</sup>. Relacionada também com a idade está, como referido anteriormente, a questão de uma necessidade de afirmação pessoal, de formação da identidade e, nessa medida, a escola torna-se um espaço de afirmação pela não conformidade com as regras. Para os não docentes, esta é a justificação para a disparidade de atitudes dos alunos dentro fora do espaço escolar – de maior rebeldia ou de maior solicitude e delicadeza, respetivamente<sup>146</sup>.

---

<sup>141</sup> Declara D9\_F que não sente «muito essa diferença em relação à disciplina, mas, casos pontuais [...], por exemplo, de aulas que eu tenha ao final da tarde não tenho tanto rendimento e sinto que os alunos não estão tão motivados e, muitas vezes, se calhar sou eu, devido ao meu cansaço também, que faço com que isso aconteça.

<sup>142</sup> Tanto ND3\_F como ND6\_F declaram que os alunos «não estão habituados a regras.»

<sup>143</sup> Para ND6\_F, «a agitação dos miúdos e [a] falta de disciplina, se calhar vem de casa, mas não quer dizer que em casa [...] eles aprendam lá a ser mal-educados [...] é falta de tempo dos pais».

<sup>144</sup> ND6\_F constata que muitos «[d]esvalorizam [os atos cometidos], porque até há muitos que dizem «Ó dona ND6\_F, desculpe!» e nós até, pronto, até se acaba por... Mas agora essa palavra deixou de se... não está no vocabulário deles» Acrescenta ND3\_F que «[o]u, se reconhecem, daí a pedaço já estão a fazer o mesmo. Acho que é só uma palavra que lhe sai da boca, não vale a pena».

<sup>145</sup> Para ND6\_F estes comportamentos também diferem «de idades para idades. Por exemplo, se calhar no oitavo ano [...] o seu [referindo-se à direção de turma da Entrevistadora] e os outros, pronto [...] foram terríveis, os nonos ainda continuam a ser, mas depois quando eles vêm no décimo dá-me ideia que acalmam [...]».

<sup>146</sup> Considera ND6\_F, que «fora da escola eles são outras pessoas... Eu tinha ali grandes conflitos com os meus vizinhos [referindo-se à direção de turma da Entrevistadora] e, no entanto, quando [...] eu ia buscar a minha neta [...] “Dona ND6\_F, precisa de ajuda?” [...] De fora de trabalho... Sempre “Se for preciso diga-me, se for preciso diga-me...” mas eu estava sempre também em cima deles, mas [...] como digo, lá fora não tenho razão de queixa.»



À semelhança dos grupos anteriores, também os não docentes partilham da opinião de que muitos agem indisciplinadamente em busca de atenção<sup>147</sup>, por não saberem como obtê-la de outra forma<sup>148</sup>. Para os não docentes, tal é fruto de alguma carência que advém do pouco tempo que passam em casa com a família<sup>149</sup>.

Na mesma linha de pensamento dos professores, do *focus group* de não docentes emerge a noção de que parte da indisciplina observada provém de alguma falta de oportunidade dos alunos em extravasar energias em locais e tempos<sup>150</sup> apropriados, pelo que o fazem de forma inoportuna, sobretudo, nos corredores e no refeitório. Para os não docentes, o tempo que passam em sala de aula torna necessária a libertação de energias no exterior<sup>151</sup> o que acaba por ser igualmente limitado, dadas algumas regras de conduta no espaço escolar<sup>152</sup> que, por seu turno, se encontram dependentes, essencialmente, de características físicas do edifício, nomeadamente: o facto de o recreio ser um pouco pequeno para a prática de alguns desportos coletivos ou para algumas brincadeiras de grupo, sobretudo quando se encontram alunos de segundo e terceiro ciclos e do ensino secundário no mesmo espaço<sup>153</sup>; e a pouca largura do corredor do terceiro piso do edifício principal.

Dois últimos fatores são apontados como incitadores de indisciplina: a própria aplicação de algumas regras já mencionadas, como a obrigatoriedade em sair do edifício num intervalo de 10 minutos e o pouco tempo reservado às refeições, bloqueando possibilidades de convívio

---

Opinião esta partilhada por ND7\_F, que refere, igualmente, que fora do espaço escolar «[s]ão totalmente diferentes. Muito melhor. Mais simpáticos». Explica ND5\_M que esta disparidade de comportamentos «é própri[a] da fase típica da adolescência, sabendo que há ordens e regras para cumprir, é tão fácil a gente prevaricar e é tão fácil... e dá até um gosto poder-se prevaricar [...]. Lá fora não há necessidade de prevaricação, portanto...»

<sup>147</sup> Observa ND5\_M que alunos que são levados à Direção, são frequentemente vistos pelos colegas *como heróis*.

<sup>148</sup> Refere ND5\_M que, «[m]uitas vezes é essa falta de atenção é que provoca o mau comportamento em si. A criança necessita de afeto e não sabe como lidar com isso.»

<sup>149</sup> Tal como ND4\_F e ND3\_F, também ND7\_F acredita que alguns alunos são carentes de afeto e que «em casa não têm o verdadeiro apoio», como tal, «crianças que têm necessidade de ter um determinado tipo de relacionamento, quando não o conseguem ter, fazem-no da maneira errada» (ND5\_M).

<sup>150</sup> ND6\_F comenta que «[...] no [intervalo] do meio-dia e os das três, que são aqueles dez minutos [...] Só vemos cabeças. [risos]». Considerando ND5\_M que os alunos «[n]ão têm tempo, praticamente», ND4\_F explicita esta falta de tempo afirmando que «um recreio de dez minutos é para descer e só fazer confusão no corredor». Igual opinião tem ND7\_F, salientando que «[t]ambém há professores que se atrasam um bocadinho... E toca e depois passado um tempo é que saem da sala...», reduzindo ainda mais o pouco tempo disponível.

<sup>151</sup> Na visão de ND4\_F os alunos «passam 'x' tempo dentro de sala de aula, quando saem também têm que ter o seu espaço». Desta necessidade de extravasar, observa-se «indisciplina no relacionamento entre eles, muitas vezes, provocado [...] pela necessidade de extravasar energias, muitas vezes que ficam retidas e contidas» (ND5\_M).

<sup>152</sup> ND3\_F confirma que no refeitório tem que obrigar os alunos a despacharem-se, compreendendo que o tempo é manifestamente «tão contado... tão contado...». Comenta a este respeito ND4\_F que, «[a]té nós, se estamos num grupo de amigos, gostamos de estar à vontade».

<sup>153</sup> No ponto de vista de ND3\_F o recreio «[é] muito pequeno para tanto aluno... é uma mistura de tanto aluno», acrescentando ND5\_M que «se for a avaliar bem, o recreio não tem condições para ter os miúdos.»

necessárias; e uma certa sensação de impunidade de comportamentos disruptivos, pela não divulgação de sanções aplicadas ou pela sua operacionalização discreta<sup>154</sup>.

---

<sup>154</sup> Considera ND5\_M que «[h]á muita irresponsabilidade. [Os alunos] têm que ter a responsabilidade consoante os anos que têm. E eu acho que, geralmente, o aluno não é muito responsabilizado pelos atos que comete.»

Inúmeras vezes é referida a importância da coerência de modelos e da partilha de valores e práticas entre casa e escola. Assim, questionou-se os participantes nos diferentes grupos focais relativamente à sua visão de uma paridade entre as regras de comportamento em casa e as regras de comportamento na escola, salvaguardando a adequação necessária aos espaços em questão, como já discutido. Assim, após análise das entrevistas, foi possível constatar que a grande maioria considera que há uma disparidade entre as regras em vigor em casa e as implementadas no colégio. Sobressai das discussões que, de uma forma generalizada, no colégio há mais regras e que estas são aplicadas e o seu cumprimento controlado de uma forma mais rigorosa.

Considerando, primeiramente, as opiniões, de alguma forma, divergentes da ideia dominante, considera o docente D6\_M de que há um referencial comum e necessário entre escola e casa. Nesta medida, existe do lado do colégio «um compromisso do ponto de vista do projeto educativo de haver valores muito claros», sendo estes o motivo que leva muitas famílias a procurar esta instituição de ensino (como referido inicialmente neste estudo). Por seu turno, caberá às famílias corroborar e manter a complementaridade do sistema normativo, sendo que nos «casos em que isso falha isso redundando efetivamente numa ausência de referencial». Esta ideia de complementaridade é expressa, igualmente, por AL14\_F, para quem a quantidade de regras é igual – obtendo a sua explanação a anuência de AL8\_M. Explica a aluna que o facto de as regras de casa serem construídas e impostas pela própria família faz com que «nos parece quase que não estão lá, porque [...] já é algo que nós fazemos involuntariamente». Para a aluna, a familiaridade, o cariz intuitivo (porque já se nasce e cresce num conjunto de normas pré-estabelecidas) e a ausência de um controlo formal e sistemático resultam numa quase transparência das regras instituídas<sup>155</sup>. Por outro lado, sendo as regras da escola alvo de controlo explícito e sistemático, torna-as mais visíveis aos olhos de todos<sup>156</sup>. A visão de AL11\_F diverge um pouco das demais, na medida em que, para a aluna, sendo os espaços diferentes, a questão aparece não fazer muito sentido. Contudo, a aluna acaba por assumir que o à-vontade que sente em casa, contrastando com alguma contenção que tem que ter no Colégio, acabam por significar um menor cumprimento de regras em casa – sem, porém, assumir um menor ou maior número de regras em qualquer um dos espaços<sup>157</sup>. Ainda dissonante das restantes, considere-se a visão de

---

<sup>155</sup> «Pequenas coisas que já estão pré-definidas e que, como nós já lidamos há muito tempo, já nem notamos.»

<sup>156</sup> «E acho que aqui no colégio é mais fácil de notarmos o que são as regras e aquilo que podemos fazer e o que não podemos fazer, porque somos constantemente chamados à atenção em relação àquilo que podes ou não podes fazer.»

<sup>157</sup> «Nem todos os espaços são iguais [...] há coisas que eu faço em casa que o meu pai até pergunta “Tu fazes isso no colégio?”, “Não!” .... Eu é que acabo por já estar tão à vontade com as pessoas que, no tempo que lá estou,

AL9\_M que, salvaguardando a sua crença de que há igual número de regras em ambos os espaços, considera que, no colégio, o número de restrições é maior.

Com exceção das opiniões do parágrafo anterior, os restantes entrevistados partilham a visão de que há mais regras no Colégio. Há quem encare esta diferenciação como óbvia e necessária, dado que, tratando-se da escola de um espaço onde há que gerir um número consideravelmente maior de pessoas, um sistema normativo claro e preciso é indispensável para o bom funcionamento da instituição<sup>158</sup>. A diversidade de pessoas e a complexidade hierárquica que reveste a escola são, para AL4\_M e AL3\_F, outro fator que justifica a existência de um maior número de regras, uma vez que em casa são «só os pais que dizem... quando dizem “Atenção!”», normalmente é só uma vez ou duas» (AL4\_M), ou seja, há unicamente o patamar de quem manda (os pais) e o patamar de quem obedece (os filhos)<sup>159</sup>.

A diferença entre regras em casa e no espaço escolar é justificado pelos alunos por uma maior informalidade do espaço familiar, decorrente de um maior conhecimento e à-vontade com os que dela fazem parte, como seria expectável e natural<sup>160</sup>. De igual forma, embora o colégio se assuma como lugar antropológico de acolhimento, a formalidade de que se reveste enquanto estabelecimento de ensino é reconhecida pelos alunos, bem como a adequação de comportamentos ao ambiente em causa<sup>161</sup>.

Aspetos claramente distintivos do ambiente escolar e ausentes ou pouco marcados no espaço familiar, são o cumprimento de horários e a utilização de vestuário personalizado. Se o último não dá azo a mais desenvolvimento do que a sua mera menção por um dos alunos (AL8\_M), o segundo merece algumas considerações por parte da aluna AL12\_F, que sublinha a existência de horários em ambos os espaços, salientando a inflexibilidade e pressão que os

---

acabo por... porque eu acho que as parvoíces fazem parte da infância, não exageradamente, mas também... O meu avô está sempre a contar histórias e acaba por se divertir um bocado com isso...

<sup>158</sup> Para AL1\_M, «no Colégio há muito mais regras, porque é um espaço onde... Por exemplo, em casa, uma família pode ser cinco, seis, sete pessoas, pronto. Mas no Colégio são muito mais pessoas. São muitos alunos e muitos professores, ou seja, tem de haver mais regras [...]»

<sup>159</sup> Considera AL3\_F «que há mais regras no Colégio [...]. Em casa, são os pais que ditam as regras e são só para nós. Cá na escola é a diretora geral, neste caso a DG, e é a direção que dita as regras, não só para os alunos, que são para as crianças, mas também para os auxiliares e para os professores».

<sup>160</sup> De acordo com AL13\_F, «[n]o colégio há mais regras, porque em casa, se calhar, estamos com pessoas que com que estamos mais à vontade, que conhecemos melhor do que conhecemos os professores, por isso há mais espaço do que no colégio.»

<sup>161</sup> Reconhece AL3\_F que «há comportamentos em casa que são mais descontraídos e há outros que nós não podemos ter no Colégio, porque são muito descontraídos para o Colégio».

O mesmo é referido por AL7\_M, para quem «as regras no Colégio são mais rígidas do que em casa, porque há, por exemplo, certas coisas que nós não podemos fazer no Colégio que podemos fazer em casa, como...se estamos num espaço de estudo, na biblioteca cá no Colégio ou no nosso quarto a estudar... No nosso quarto podemos estar com o telemóvel e na biblioteca não». Acrescentando, ainda que «ouvir música...aqui no Colégio não podemos em muitos espaços. Em casa nós podemos sempre que quisermos...que queremos. [...] Eu acho que há comportamentos que nós temos em casa com os irmãos... como andar à bulha, que nós não devemos ter cá.»

horários escolares imprimem, em oposição à casa onde os horários impostos são reduzidos e flexíveis<sup>162</sup>.

Para docentes e não docente esta flexibilidade é, em algumas situações, sinónimo de permissividade, o que gera nos alunos alguma dificuldade em compreender e aceitar determinados limites e normas no espaço escolar. Com efeito, para os participantes de ambos os grupos focais há uma *correlação indubitável entre o que se passa em casa e o comportamento dos alunos no colégio* (D8\_M, D5\_F, D7\_M). Observam os agentes educativos que muitas das reações e atitudes dos alunos no colégio parecem alicerçar-se numa ausência de limites<sup>163</sup> ou numa permissividade de comportamentos disruptivos em casa, aparentemente decorrentes da falta de vigilância em casa por falta de tempo dos pais<sup>164</sup> ou de como forma de compensação desta mesma falta de tempo<sup>165</sup>, motivada por questões profissionais ou por uma nova realidade de modelo familiar<sup>166</sup>. Da diferença de regras aplicadas em casa ou da necessidade de compensar alguma falta de atenção surge, no entendimento de alguns elementos não docentes, uma excessiva proteção dos filhos/alunos, mesmo perante comportamentos considerados indisciplinados. Não só ficam os alunos sem um referencial comum de conduta<sup>167</sup>, como recebem um reforço positivo e validação por parte dos pais para um comportamento desadequado, o que, por seu turno, incentiva a sua repetição<sup>168</sup>. Este comportamento de desculpabilização e tentativa em influir na

---

<sup>162</sup> «[...] na escola nós temos horários já pré-definidos desde o início do ano, em que sabemos que àquela hora temos que estar ali, mas passado cinco minutos já temos que estar noutro lado e que só temos aquele tempo para comer e que só temos aquele tempo para descansar. Em casa, [...] nós sabemos que temos uma hora para almoçar e outra hora para jantar, mas, por exemplo, a acordar... A hora a que nós acordamos para vir para o colégio é diferente da hora que acordamos nas férias. Estamos mais relaxados, quando estamos em casa, porque sabemos que não temos tantas obrigações.»

<sup>163</sup> Na visão de D7\_M, «[i]sto é um lugar comum e acho que já se generalizou um bocado toda a gente dizer que os miúdos são mal-educados porque não lhes dão educação em casa, só que em muitas situações é isso que eu sinto, e eu acho que é isso, quer dentro da sala de aula, quer nos corredores quer... em todos os espaços. Há muitas situações que a gente consegue perceber que, quando chamas à atenção do aluno, tu percebes quando é que o aluno, de repente, assume “Pois, desculpe e tal...” e sente-se que ele percebeu que fez mal, mas muitas mas muitas vezes, mais do que o desejável, a gente percebe que ele não percebe mesmo que aquilo estava mal ou porque é que estava mal.»

<sup>164</sup> Como menciona D5\_F, observamos pais com «menos tempo para estarem com [os filhos] e, portanto, mais permissivos.». Também os não docentes aludem a este fator, considerando ND6\_F que «[esta] agitação dos miúdos e [esta] falta de disciplina, se calhar vem de casa, mas não quer dizer que [...] eles aprendam lá a ser mal-educados... [...] é falta de tempo dos pais». O mesmo refere ND3\_F: «Não quer dizer que os pais sejam mal-educados, mas devido a que eles passam a maior parte do tempo sozinhos sem pais, eu acredito que ganham vícios que os põem aqui na escola e que lá em casa não os demonstrem».

<sup>165</sup> Para D5\_F «[h]á menos tempo para a imposição de regras e acabam também por se calhar não as impor porque quer dizer o pouco tempo que têm estar ali a ...»

<sup>166</sup> Considera D4\_M que este «é um problema transversal porque a família é uma família diferente hoje. É uma família mais monoparental, com consequências».

<sup>167</sup> Na perspetiva de D5\_F, «o colégio exige uma coisa e a família não exige. Portanto eles ficam desorientados em termos de regras.»

<sup>168</sup> ND5\_M alude ao facto de «[m]uitas vezes, a gente nota aqui que a criança tem um comportamento na escola e, quando vem o pai ou a mãe, altera completamente esse comportamento, com a proteção do encarregado de educação, não para melhor, mas para pior. Isto não podemos generalizar, mas que há muitos casos desses há!»

Entende ND7\_F «que os pais têm pouco tempo para os filhos. [...] E, depois, o tempo que estão favorecem-no em tudo. Eles têm ali as costas um bocadinho quentes e, então, pensam que podem fazer o que tudo apetece.»

ação disciplinar do colégio perante infrações disciplinares evidentes nos filhos, transmite a estes últimos uma certa ideia de impunidade<sup>169</sup>. Conclui D7\_M que

Acho que corremos aqui sérios riscos de nos desculpabilizar ou de nos desresponsabilizar nessa matéria empurrando as coisas para o outro lado da questão que é a casa, que é a educação familiar. Agora, não tenho a mínima dúvida de que há aqui uma cota parte de responsabilidade enorme nesta falta de educação, da transmissão dos valores base.

---

<sup>169</sup> Declara ND7\_F que «os pais estão muito em cima, mesmo da direção. Os pais impõem. Vamos pôr um castigo a um aluno, vêm os pais «Não pode ser!» e «Não quero!» e «Ele não fez!» e dão não sei quantas desculpas e o menino fica em cima...». O mesmo é referido por ND6\_F que comenta alguma incompreensão de alguns pais «que não aceitam [qualquer medida disciplinar]. Uma vez um menino deu... Vinha a descer as escadas e saltou três escadas de uma vez e eu disse «Agora vais ficar aqui ao pé de mim, para veres como os teus colegas descem as escadas e para tu aprenderes a descer as escadas!». Pronto, ele ficou. Ele foi falar com a mãe. A mãe quase que me deu com uma tarada.»

Pela importância da figura de autoridade na definição das normas, bem como na gestão de comportamentos e atitudes, importava compreender de que forma docentes, não docentes e alunos encaram esta figura, bem como a quem estes reconhecem autoridade ou mesmo se se reveem nela.

Primeiramente, questionaram-se os alunos sobre quem consideravam ser os responsáveis pela maioria das repreensões. A grande maioria dos alunos sem registos de ocorrências considerou que os professores, de uma forma geral e em primeiro lugar, são os que mais controlam o comportamento de terceiros. Para este grupo de alunos, em segundo lugar, são os funcionários não docentes quem assume esta função. Os mesmos alunos apontam, ainda, a funcionária responsável pelo refeitório e, por vezes, alguns colegas como sendo outros dos atores de quem observam repreensões. No caso dos alunos com registo de ocorrências, a pessoa mais referenciada neste âmbito é a diretora de turma, apontada por AL4\_M como a pessoa que na escola tem a obrigação de *tomar conta dos alunos* e de *os manter nos eixos*. Para AL2\_F, os professores em geral, a direção e a diretora geral são os principais responsáveis por repreensões<sup>170</sup>, reconhecendo a aluna a ação destes agentes educativos como servindo o propósito de correção de condutas com o intuito de educar.

No que diz respeito à aplicação dos castigos, boa parte dos alunos aponta os professores como responsáveis por esta tarefa dentro e fora da sala de aula e, na ausência destes, as auxiliares. Para alguns alunos, há dentro do grupo de docentes uma responsabilidade acrescida dos diretores de turma. Somente AL1\_M menciona os encarregados de educação como estando, também, incumbidos deste papel.

Quando questionados acerca da pessoa à frente da qual se revela mais difícil fazer disparates, somente os não docentes são da opinião de que, para os alunos, não há ninguém em particular que os constranja de quebrar as regras. Todos os outros entrevistados, de uma forma geral, apontam como a figura que mais inibe comportamentos indisciplinados a Diretora Geral<sup>171</sup>, seguida dos diretores de turma e alguns professores mais rigorosos<sup>172</sup>, por fim os pais e a direção. De salientar que, no caso da referência aos pais, a mesma é feita envolta numa noção de

---

<sup>170</sup> Reconhece AL2\_F que «os professores, ou a direção...qualquer, pronto, grupo pedagógico pode ser demasiado severo, mas isso também é para nos educar e tentar a indisciplina passar a disciplina».

<sup>171</sup> «Toda a gente tem muito mais respeito pela DG do que por qualquer pessoa.»

<sup>172</sup> «Pela DG e pela minha diretora de turma e por outros professores, que nós sabemos que se fizermos aquilo estamos tramados... Pela DG, pela Direção, pela professora D3\_F e por todos os professores que... são implacáveis e que são muito meticolosos na maneira de como os alunos se portam [risos dos intervenientes]».

autoridade associada a conhecimento mútuo, na medida em que se considera que à frente destes é mais difícil fazer disparates, uma vez que se torna mais difícil ludibriá-los, dado o conhecimento profundo dos pais relativamente aos filhos (AL8\_M)<sup>173</sup>.

Esta referência ao grau de conhecimento dos pais, direciona-nos para a questão da afetividade, a qual é também cultivada entre alunos e professores. Por essa razão, consideram alguns que, no meio escolar, se revela mais complicado dececionar pessoas com quem se estabelecem laços afetivos e cuja preocupação os alunos reconhecem<sup>174</sup>. Este reconhecimento da autoridade dos professores perante os alunos é igualmente apontado como podendo ser estabelecido fruto de uma primeira impressão. Naturalmente, neste caso, a visão advém, não de laços que não foram ainda estabelecidos, mas da assertividade e firmeza do professor perante o cumprimento das regras. Regras bem definidas e coerentemente geridas num primeiro momento, são garante da possibilidade de alguma maleabilidade em momentos posteriores, sem que tal implique, da parte dos alunos, abusos no cumprimento das mesmas. Neste sentido, posteriormente é possível a manutenção da autoridade, apoiada numa relação salutar professor-aluno, a qual assenta no equilíbrio entre, por um lado, momentos de diversão, descontração e adaptabilidade das regras ao momento e, por outro, momentos de maior concentração e rigor no cumprimento de regras<sup>175</sup>.

Por seu turno, em *focus group* de professores, todos consideram haver pessoas à frente das quais os alunos têm mais dificuldade em prevaricar, considerando que essa diferenciação provém do papel que cada um tem e da responsabilidade perante o aluno ou grupo de alunos. Neste sentido, e nas palavras de D8\_M, o reconhecimento de autoridade de determinado agente perante o aluno está terminantemente dependente do *perfil de liderança* que esse agente revela. Para o docente, e à semelhança do referido em grupo de discentes, um aluno terá mais dificuldade em prevaricar ou em não reconhecer e corrigir o próprio erro, quanto melhor for a sua

---

<sup>173</sup> Explica AL4\_M que, «por exemplo, os professores, a DG, eles, por exemplo, se nós fizermos uma maneira em que eles não ouçam e os pais já estão habituados a cuidar de nós, já sabem as nossas manhas, já sabem como é que nós vamos fazer e de que maneira [...] Custa-me mais à frente dos pais, do que à frente das auxiliares, professores ou até...»

<sup>174</sup> Para AL15\_F, «é por aquelas pessoas que... pronto... nos intimidam mais, nomeadamente, a Direção e a DG, mas também aquelas pessoas que realmente se importam connosco e o qual nós não queremos... [...] Dececionar.»

<sup>175</sup> Considera AL14\_F que, «para além da maneira com que os professores dão as aulas, que é muito importante motivar os alunos, dizer piadas, fazer um bocadinho de intervalo, acho que é necessário as regras que o professor impõe. Acho que a primeira impressão que um professor dá numa turma nos afeta no resto do ano. Por exemplo, eu entrei aqui no colégio no ano passado e a minha professora de Geografia, na primeira aula, começou a marcar faltas e, a partir daí, é o momento em que nós dizemos “Ok... nunca mais me vou esquecer do livro!” e nunca mais ninguém se esquece do livro. São coisas que nos fazem perceber que aqui não posso quebrar as regras, porque esta pessoa diz isto e faz isto e eu tenho estas consequências. Mas alguém que me motiva... porque eu hei de estar a quebrar as regras, se até estou feliz naquela aula e sei que “Oh meu Deus! Vou ter aquela aula e estou feliz!” ... Não faz sentido.»



relação com a figura de autoridade<sup>176</sup>. Talvez por esta razão, pela oportunidade que os docentes têm de construir laços de afetividade com os alunos, haja por parte destes um maior reconhecimento de autoridade dos professores. O mesmo argumento poderá estar na base da justificação de, no sentir dos não docentes, esse mesmo grau de reconhecimento de autoridade não se verificar<sup>177</sup>. Não obstante, e contrariamente à visão expressa pelos alunos, é opinião dos não docentes de que há um menosprezo pela sua função e, conseqüentemente, uma não aceitação do seu papel enquanto autoridades responsáveis pela gestão disciplinar de espaços escolares<sup>178</sup>. Apenas ND5\_M revela um sentimento dissonante, afirmando «não [ter] razão de queixa nesse tópico», o que parece ir ao encontro da ideia de que o reconhecimento poderá estar também dependente de razões de género. Também entre professores há o sentimento de que os alunos não respeitam os funcionários da mesma forma que respeitam os professores, havendo quem refira que esta falta de reconhecimento ocorre sobretudo quando os professores não estão presentes – apenas D8\_M não concorda que esse respeito ou desrespeito dependa exclusivamente da presença ou ausência de professores.

Para D6\_M, aludindo a teorias de seleção de grupo de Edward Wilson, a questão da autoridade e de liderança é de suma importância para a gestão do fenómeno da indisciplina, sobretudo quando observado em grupo. Neste sentido, considera o docente que

um grupo funcional tem que ter um líder eficaz, sendo que a liderança está sistematicamente a ser posta à prova [...] e isto ocorre de uma forma espontânea, ocorre de uma forma organizada e há líderes que se impõe e fazem o grupo funcionar, numa base de grande autoridade, mas não de autoritarismo.

Considerando as ideias previamente apresentadas a respeito da motivação de comportamentos indisciplinados, esta visão de liderança poder-se-ia aplicar a diversos níveis relacionais, entre pares, entre alunos e professores, alunos e funcionários, alunos e as hierarquias no geral.

Na visão das professoras entrevistadas, há a considerar, ainda, uma diferenciação de opiniões perante uma figura feminina de autoridade e uma figura masculina. No entendimento das docentes, observa-se um maior respeito pela figura de autoridade masculina<sup>179</sup>, afirmando D5\_F

---

<sup>176</sup> «Enfim, estas ligações [afetivas e individualizadas] tornam os casos de indisciplina muito raros e, quando eles acontecem, a pessoa que os protagoniza até, digamos, arrepende-se imediatamente porque está inserida num mau contexto... não está relacionada com isto.»

<sup>177</sup> Na visão de ND4\_F «[de uma] maneira geral, os alunos não reconhecem a nossa autoridade, não nos reconhecem como autoridade.» Acrescentando ND3\_F que «se for eu a chamar à atenção de uma coisa, eles são capazes de não reconhecer isso e se vier a senhora doutora já... já fazem assim...»

<sup>178</sup> Sente ND4\_F que os alunos «acham que nós aqui estamos como criados e não como educadores. Nós, para eles, somos criados: arrumar a cadeira, arrumar a mesa, apanhar o lixo, lavar, limpar...»

<sup>179</sup> Para D5\_F, «os miúdos respeitam muito mais a figura masculina do que a feminina» – o que obtém a concordância de D9\_F («É é»). Acrescenta, ainda, D5\_F que observa a necessidade de «um esforço acrescido para tentar manter ali a coisa dentro dos limites. Depois, com a idade, com o tempo, também vamos ganhando jogo de cintura e sabemos levar, mas acho que há essa diferença.»

que as professoras têm que «fazer um esforço acrescido para tentar manter ali a coisa dentro dos limites» – visão que é partilhada por boa parte dos não docentes, que constataam que o facto da figura de autoridade ser homem ou mulher se reflete na visão dos alunos. Ao contrário do que consideram as professoras, afirma D6\_M que esta será mais uma ideia preconcebida de adultos, que esse respeito advém de uma *liderança mais segura*<sup>180</sup>. Ideia reforçada por D4\_M que comenta que há professores que têm dos alunos o mesmo respeito tendo, para tal, uma postura mais assertiva em aula<sup>181</sup>, referindo-se concretamente a uma das participantes em *focus group* e à entrevistadora.

Também os não docentes são da opinião de que os alunos têm uma atitude de maior controlo perante alguns professores com mais *pulso*<sup>182</sup>. Para estes, o regram de comportamentos depende igualmente dos anos de escolaridade, considerando que, no segundo ciclo, os alunos se controlam mais perante a autoridade da diretora de turma do que no terceiro ciclo<sup>183</sup>.

Acresce ao já referido, o grau de autoridade conferido ou assumido pelos pais. No entendimento de não docentes, os pais possuem alguma autoridade, a qual demasiadas vezes se sobre põe à sua, indo ao encontro de alguma desresponsabilização dos filhos pelos pais. Esta questão faz com que não docentes considerem que não lhes é reconhecida a autoridade desejada, pelos pais e, conseqüentemente, pelos alunos. De igual forma, consideram estes agentes educativos que, por vezes, não é dada continuidade por parte das hierarquias aos reparos que fazem aos alunos, acentuando a sua falta de autoridade perante estes. Neste sentido, é sobremaneira importante a ação da direção como garante do respeito dos pais pela figura dos não docentes<sup>184</sup>.

Quando questionados relativamente à questão da indisciplina nas suas aulas e do seu papel enquanto autoridade, é opinião generalizada dos docentes de que nas suas aulas não se colocam questões de indisciplina ou de que estas são muito pontuais. Entre as razões apontadas para a

---

<sup>180</sup> Opinião discordante surge de D6\_M, para quem «isso está mais na cabeça do professor do que na cabeça do miúdo.»

<sup>181</sup> Observa D4\_M que, não tendo conhecimento da prática letiva de D9\_F, crê que D5\_F «e a D2\_F [...] se comportam as duas como verdadeiros machos na sala de aula.» Também D6\_M parece discordar de D5\_F, observando que «eu sei que sobretudo às professoras pode custar mais assumir uma postura de maior... de uma liderança mais segura. Epá, os miúdos...»

<sup>182</sup> Para ND4\_F trata-se de uma questão «[d]o pulso também...»

<sup>183</sup> ND5\_M considera haver uma diferenciação de comportamentos «[n]um segundo ciclo, se dissermos “Vamos fazer queixa à tua diretora de turma.», eles tremem. Do terceiro ciclo para a frente já não é assim.”»

<sup>184</sup> Comenta ND5\_M: «Eu trabalho aqui vai fazer dezoito anos, só por uma única vez, e foi agora neste ano, eu fui confrontado com uma encarregada de educação, por causa de uma difamação. E a DG chamou os encarregados de educação e chamou-me a mim e chamou o aluno e a professora e confrontámo-nos e isso devia acontecer mais vezes, porque muitas vezes vem o encarregado de educação e diz uma coisa que não corresponde à verdade e nós ficamos sempre metidos no saco. Eu agradeço à DG, porque até lhe disse que ia para tribunal se as coisas não se resolvessem... Eu metia-o em tribunal, por causa da difamação que o senhor fez. Portanto, o senhor depois pediu desculpa e eu agradeço à DG o facto desse efeito.»

Para ND7\_F «[o]s pais têm muita autoridade aqui dentro, mais do que nós.»

ausência de indisciplina nas suas aulas, há quem considere que tal decorre de uma presença efetiva de uma figura de autoridade na aula<sup>185</sup>. Outros referem o facto de procurarem centrar a sua ação educativa no aluno em si e não no conjunto turma, procurando uma proximidade afetiva com cada aluno em particular para, dessa forma, o conquistar. Não obstante, há que não deixar passar uma única ação indisciplinada em branco, sobretudo numa atitude de compreensão e assunção do erro cometido<sup>186</sup>. O mesmo declara D9\_F, não considerando que a indisciplina seja uma realidade das suas aulas. Para este, tal justifica-se pela proximidade que estabelece com os alunos e que *faz questão de ter*. Contudo, considera que, pontualmente, fruto de um ambiente mais descontraído e de maior proximidade com o grupo turma, «a linha que deve separar o professor do aluno não exista em alguns casos», ou seja, a proximidade pode dar azo a comportamentos desadequados, sendo necessário depois solucionar a questão dialogando pessoal e individualmente com o aluno infrator, tal como já havia referido o professor anterior<sup>187</sup>.

Considera D8\_M que esta autoridade se constrói alicerçada numa *relação de proximidade com os alunos*, tal como referido anteriormente, uma relação individualizada de professor-aluno e não professor-turma, «Vê-los não apenas como um grupo despersonalizado que está numa floresta... vê-los como floresta, como grupo, mas também vê-los como árvores. Isso é importante.»

Para D8\_M, essa autoridade resulta, igualmente, de uma partilha de poder, da quebra de noção de exclusividade do professor enquanto único responsável pelo processo educativo, tentando motivar os alunos e promover a sua envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, não apenas procurando «conservar a atenção deles, mas também dar-lhes a entender que o que estão a fazer é importante para esse grande desígnio, que é o desígnio último da educação, que é um contributo para a construção do ser humano... de um melhor ser humano.»

Por fim, de referir que, ao contrário dos não docentes, todos os professores consideram reconhecidos na sua autoridade pela *esmagadora maioria* [D6\_M] dos membros da comuni-

---

<sup>185</sup> Na visão de D6\_M «[a] minha presença».

<sup>186</sup> D6\_M declara, «[p]rimeiro, eu foco imenso em cada aluno. Normalmente, não estou a lidar com a turma, mas tento, faço um esforço muito grande por focar-me em cada aluno e ele sentir [...] que não está ali no meio de uma multidão, mas [...] que eu estou a ter uma relação muito próxima com ele. E depois eu tento também manter uma cultura de grande proximidade e de confiança, tendo uma relação pessoal com cada um e vou conversando, seja no lanche, seja no decorrer da aula, seja no depois, de modo a que as coisas funcionem e que sempre que existe qualquer situação de indisciplina que, obviamente, vão surgindo de uma forma mais ou menos pontual, essas situações eu nunca as deixo passar em branco. E sempre num discurso que eu tento o mais racional possível e o mais inteligível por parte do aluno, da faixa etária respetiva, dele compreender quais são as limitações e quais são... o alcance das atitudes que eles tiveram.»

<sup>187</sup> D9\_F, perante um comportamento desadequado, «fal[a] com cada um e também tent[a] resolver todas as questões de maneira a não as deixar passar.»

dade educativa. Para os docentes, a autoridade que lhes é reconhecida, advém do *reconhecimento social do papel do professor* [D4\_M], que é algo que os professores constatarem se tem vindo a perder com o tempo, salientando que tal não se faz sentir no colégio<sup>188</sup>. Pelo contrário, na visão de D6\_M, no colégio, o reconhecimento do papel dos professores é mais reconhecido e mais respeitado do que há duas décadas.

---

<sup>188</sup> Declara D6\_M: «Dentro do Colégio penso que não.» Ao que D4\_M acrescenta não ser «uma coisa que se perde no Colégio. É uma coisa que se perde no ponto de vista social.»

Auscultados todos os participantes em *focus groups*, constata-se que, na sua visão, são quatro as sanções aplicadas com maior frequência, todas de natureza corretiva e não sancionatória. Em concreto, são referidas: a cópia do regulamento interno, especificamente do artigo relativo às obrigações dos alunos<sup>189</sup>; a elaboração de registos escritos por alunos (enquanto transgressores) e por docentes e não docentes (como forma de advertência escrita ou enquanto registo de não entrega de trabalhos, da não apresentação de material ou incumprimento de horários); a ordem de saída da sala de aula<sup>190</sup>; e a realização de tarefas e atividades de integração, que funcionam frequentemente como medida complementar à saída de sala de aula. Relativamente a esta última, as tarefas atribuídas aos alunos divergem entre trabalho de natureza académica<sup>191</sup> e trabalho comunitário<sup>192</sup>.

Para os alunos com registos de ocorrências disciplinares, a maior parte dos castigos não são justos, embora haja quem considere que se há lugar a castigo *é porque o merecem por ter agido erradamente e, como tal, têm que sofrer as consequências* (AL1\_M), reconhecendo nestas medidas a capacidade de promover a reflexão do transgressor sobre o seu próprio comportamento e, consequentemente, levando à correção do mesmo<sup>193</sup>. Para a maioria dos alunos com registo de comportamentos incorretos, o carácter injusto da aplicação dos castigos advém de dois aspetos. Por um lado, observam estes alunos que a definição do castigo a aplicar se encontra dependente mais do estado de espírito do professor<sup>194</sup> do que, eventualmente, da gravidade do ato cometido. Por outro lado, há quem considere haver dualidade de critérios, merecendo um mesmo comportamento uma determinada penalização para alunos já com reputação de mal-

---

<sup>189</sup> AL2\_F refere «[p]assar o Regulamento cinquenta e quatro», tal como D5\_F, que alude ao «clássico ir para a biblioteca passar o Regulamento Interno», e D9\_F que apenas nomeia o «[p]assar o Regulamento Interno». Simultaneamente, D5\_F e D4\_M declaram nunca terem «[mandado] um aluno para a biblioteca», assim como D5\_F («eu não faço isso»).

<sup>190</sup> Para AL8\_M é «[ir] para a rua, sem dúvida!», tal como para AL6\_F («Ir para a rua»), AL5\_M («Biblioteca...»), AL4\_M («Ir para a rua»), D8\_M («É a rua... ir para a rua») e D9\_F («Sair», «Ou saem ou arejam um bocadinho, mas a questão é que agora nós não os podemos deixar sair...»).

<sup>191</sup> Refere AL4\_M que «o professor diz “Agora vais ler o texto todo” ou “Vais fazer estas perguntas todas para trabalho de casa”». AL15\_F nomeia os «[t]rabalhos extra». AL8\_M aponta as «[c]ópias».

<sup>192</sup> AL9\_M e AL13\_F indicam «[t]rabalho no refeitório», assim como AL12\_F que nomeia o «[l]impar talheres» e D5\_F que se refere ao «irem para os tabuleiros fazerem a recolha da loiça».

<sup>193</sup> Observa AL1\_M que «[mais vale falarem comigo do que darem-me um castigo] porque se nós temos um castigo é porque o merecemos. É porque não estivemos bem para termos um castigo, ou seja, temos que sofrer as consequências. Sim, é verdade, temos que falar connosco próprios, mas se estivermos repetidamente a levar castigos, o que é que vamos falar para nós próprios outra vez? Eu acho que é melhor termos um castigo, depois do que nós...merecemos...»

<sup>194</sup> No entendimento de AL4\_M «é melhor ter uma conversa, porque a maior parte dos castigos são muito injustos. Por exemplo, se te mandam fazer alguma coisa só porque o professor, por exemplo, está com menos paciência é um bocadinho injusto, porque nós não temos culpa de o professor estar com menos paciência ou não... e assim depende da paciência do professor termos um castigo maior ou não...»

educados e outra mais leve (ou mesmo nenhuma) caso o ato tenha sido cometido por um aluno considerado bem comportado<sup>195</sup>.

No seguimento do exposto, questionou-se os grupos relativamente ao que consideravam ser o castigo menos eficaz. Na visão de docentes e não docentes, a cópia do Regulamento Interno parece não surtir qualquer efeito juntos dos alunos, dado encararem esta tarefa como banal e não refletindo no conteúdo do que copiam. Relativamente à ordem de saída de sala de aula, alguns alunos apontam este como um dos que menos efeito surte, dado ir ao encontro da vontade do aluno em não estar em aula<sup>196</sup>. No entendimento dos professores, a ordem de saída apenas surtirá efeito em alguns alunos, sendo que para outros e aplicada de forma reiterada não terá qualquer efeito dissuasor. Ainda relativamente à aplicação de castigos fora do contexto de sala, é mencionado o trabalho comunitário, sobretudo no refeitório durante o horário de almoço, não reunindo este castigo opinião consensual por parte de professores. Se, para alguns, este não tem *efeito rigorosamente nenhum* (D8\_M), para outros resulta apenas na exposição dos alunos perante os colegas. Na visão de não docentes, esta penalização tem, por vezes, o efeito contrário, quando o castigo é aplicado em lugar com visibilidade, suscitando outros comportamentos desadequados.

Duas outras penalizações são mencionadas por alunos como não sendo eficazes no seu propósito. Apesar de ambas serem do foro familiar, podem surgir como resposta a comportamentos tidos em ambiente escolar. Em primeiro lugar, consideram alguns alunos que a perda de acesso a determinado tipo de objetos e/ou a perda de privilégios não só não resulta da forma desejada pelos professores, como pode dar origem a um acréscimo de indisciplina. Se, por um lado, este tipo de penalização provoca alguma revolta e, consequentemente, uma recusa em aceitar qualquer ensinamento que estivesse a ser transmitido<sup>197</sup>, por outro, induz o infrator a alterar o seu comportamento tendo em vista a retoma do objeto ou do privilégio, ao invés de motivar uma reflexão sobre o comportamento tido (e subsequente alteração de conduta)<sup>198</sup>. Contrariamente

---

<sup>195</sup> Comenta AL3\_F que os «mal-educados tudo o que fazem é indisciplina, mas os bem-educados, responder a uma pessoa ou responder a um professor, para eles não é indisciplina... para eles, mas para os outros é tudo indisciplina, podem fazer o que quiserem.»

<sup>196</sup> Na visão de AL4\_M «[o] que tem menos efeito é ir para a rua... [...] Porque se a aula está a ser uma seca e tu fazes alguma coisa, vais para a rua, não ouves a aula».

<sup>197</sup> AL2\_F diz: «Sim, porque depois eu fico revoltada, depois chateio-me com eles... [...] Todos! [...] Dou sempre a volta por cima... aos pais... AL3\_F – Eu que é mesmo, porque é assim... Quando os meus pais me castigam ou me dizem que não, eu fico muito chateada com eles. Então, eu não penso se devo melhorar o meu comportamento ou não. Portanto, eu acho que por um lado serve, mas por outro lado não, porque eu não estou com cabeça para pensar se é bem ou errado...»

<sup>198</sup> AL12\_F defende que «tirar os telemóveis não é um bom castigo, porque isso faz com que... até nos faz bem..., mas isso faz com que a pessoa só trabalhe para voltar a ter o telemóvel, não é para o seu próprio bem, é só porque quer voltar a ter aquela coisa». AL14\_F exemplifica relatando o ocorrido com uma amiga a quem pai tirou o telemóvel «porque ela teve negativa a Matemática. Disse-lhe “Se tiveres setenta ou mais dou-te o telemóvel sempre que quiseres ir sair”. Ela tirou setenta e o pai deu-lhe o telemóvel! Ela... O objetivo do pai não foi tirar-lhe o

a esta ideia, consideram alguns que a perda de privilégios (seja a impossibilidade de frequentar atividades extracurriculares, a restrição em usar o telemóvel ou quaisquer outras limitações) é a forma mais eficaz de promover a alteração de condutas indisciplinadas<sup>199</sup>.

A segunda medida referida por alunos como sendo pouco ou nada eficaz refere-se à adoção de sanções físicas, nomeadamente *palmadas*.<sup>200</sup> Apesar de alguns alunos alegarem que uma palmada «uma vez por outra faz bem» (AL12\_F)<sup>201</sup>, outros consideram que sanções físicas se limitam a procurar corrigir um comportamento incorreto, com outro igualmente condenável, declarando AL13\_F que «[a] violência é o oposto da inteligência. Não faz sentido nenhum uma pessoa estar a bater à outra, porque fez alguma coisa mal. Isso é ainda fazer outra coisa pior».

Não concretizando nenhuma sanção em específico, considera AL11\_F que a noção de castigo não condiz, genericamente, com aprendizagem, na medida em que impede, muitas vezes, a comunicação entre os envolvidos e o esclarecimento de visões e de atitudes. Como tal, não observa na generalidade dos castigos efeito pedagógico, considerando antes que estes podem mesmo ter o efeito contrário nos alunos, provocando *irritação e vontade em reincidir* ou, de uma outra perspetiva e perante castigos demasiado repressivos, suscitar nos alunos «medo e não respeito pelos professores que os castigam». Considera a aluna que um castigo, a ter efeito, tem que estar condizente com a conduta a corrigir e promover a reflexão<sup>202</sup>.

Ideia semelhante referem os docentes que descrevem um castigo ineficaz como aquele que é repetido, imposto sem um *propósito* específico condizente com o erro cometido.

---

telemóvel para ela ficar sem telemóvel para não ir ao Twitter. O objetivo do pai foi “Ela não está motivada, ela não está a trabalhar para isto, vou dar-lhe alguma coisa para trabalhar”. Acho que se chegas ao mesmo objetivo, acho que tirar ou não tirar um telemóvel, acho que é irrelevante».

<sup>199</sup> AL9\_M considera que «[ê] tirarem-nos as coisas que mais gostamos, por exemplo, eu gosto muito de andar no hóquei e se eu fizer asneira numa sala de aula, se me tirarem o treino de hóquei eu penso». AL1\_M declara que «não mesmo sair com os amigos... Porque, por exemplo, eu acho que é mais eficaz, porque eu sou uma pessoa muito afeiçoada aos amigos e, quando os meus pais me dizem “Agora já não saís!”, é uma das coisas que me deixa mais triste».

<sup>200</sup> AL14\_F declara que a questão não se soluciona «através das palmadas. Não é por tu bateres no teu filho que ele vai deixar de ser mimado!»

<sup>201</sup> AL11\_F refere ser «um bocadinho contra a não dar palmadas, porque a minha irmã nunca levou uma palmada e é muito diferente de mim e também há... conheço pessoas que os pais são todos “Ai, coitadinho! Nunca lhe bati. Dou-lhe tudo o que quer!” e depois acabam por ser mimados e acham que o mundo é cor de rosa e não é...». Por seu turno, AL9\_M confessa ter faltado «muito ao respeito aos [seus] pais e já [ter levado] umas boas palmadas». para AL14\_F «há uma barreira... acho que o meu filho, se eu lhe digo “Não faças isso!”, ele volta a fazer e ainda me falta ao respeito, acho que isso é diferente e acho que também um pai não é sempre perfeito e não pode agir também de cabeça quente, não é? Acho que... sim, acho que às vezes sai e acho que às vezes até faz be [...] Mas não acho que é regra geral para o meu filho... portou-se mal numa aula, leva uma chapada.»

<sup>202</sup> AL11\_F, por forma a explicitar a sua visão, relata o seguinte episódio: «Eu uma vez pintei uma parede em minha casa e a minha mãe mostrou-me as consequências que era... obrigou-me a ficar lá a esfregar até aquilo sair e mostrou-me que temos que pensar nas consequências antes de fazer...»

No sentido inverso, inquiriam-se os entrevistados sobre as sanções mais eficazes. Excetuando a referência de um aluno à expulsão como a medida mais eficaz na abordagem à indisciplina<sup>203</sup>, as visões discutidas parecem reunir algum consenso.

Tal como referido anteriormente, professores, alunos e não docentes consideram que os castigos mais eficazes são aqueles que apresentam uma relação direta com a conduta indisciplinada observada. A aluna AL2\_F, que responde prontamente que *nenhum* castigo lhe parece eficaz, alude a um episódio em que, tendo sido apanhada a deitar lixo para o chão, terá sido incumbida da tarefa de limpar todo o recreio. Segundo a aluna «[n]unca mais mand[ou] nada para o chão neste colégio»<sup>204</sup>.

À semelhança do já mencionado, também os docentes e não docentes são unânimes em afirmar que é crucial a adequação e proporcionalidade da penalização ao comportamento tido, observando-se uma relação direta entre ato disruptivo e a sua correção<sup>205</sup>. Nesta medida, e considerando a vertente pedagógica que lhe deve estar subjacente, considera D6\_M que se devem apelidar de *consequências* e não de castigos. De igual forma, salienta-se neste grupo a importância de ser algo de alguma forma reparador da atitude incorreta, ideia igualmente defendida em *focus group* de não docentes. Para estes, uma penalização será tão mais eficaz se expuser os alunos à comunidade enquanto prevaricadores, considerando que a possibilidade de nova exposição os impedirá de reincidir no comportamento.

De um ponto de vista um pouco distinto, mas prevendo igualmente alguma exposição dos alunos, consideram o grupo de discentes sem registo de ocorrência que a exposição dos transgressores e da sua transgressão perante os pais surte os efeitos desejados de alteração de comportamentos, como forma de evitar, sobretudo, o constrangimento dos pais perante terceiros e, naturalmente, e o seu próprio embaraço perante os pais<sup>206</sup>.

---

<sup>203</sup> AL3\_F considera «que o mais eficaz de todos.... Eu espero bem que nunca me aconteça... [...] é ser expulso, porque assim temos que começar a nossa vida do zero e começar com bom comportamento...»

<sup>204</sup> D5\_F exemplifica com uma prática que utiliza «já aconteceu haver direções de turma em que a sala, no fim do dia, está sistematicamente suja e eu chegar a uma altura, depois de ter falado com eles vezes sem conta, e faço escalas de serviço. No final do dia, tenho dois miúdos que vão limpar a sala e depois vai sendo educativo.» Situação semelhante é aludida por ND7\_F, que refere ter feito «um aluno limpar a casa de banho, porque o menino chegou lá, em vez de fazer o xixi para a sanita [...] regou o chão!»

<sup>205</sup> A título exemplificativo, refere D5\_F como resolveu uma situação de atraso sistemático de alguns alunos do 6.º ano «[e]m parte, culpa dos pais. E então cheguei, foi com o consentimento da Direção, todos os professores tinham a indicação que aquele aluno, se chegasse tarde, não entrava na aula. Ficava cá fora, com indicação de trabalho, uma carteira cá fora. A verdade é que surtiu efeito.» Para a docente, «[n]ão faz sentido estares [...] a dar um castigo que não tenha nada a ver com [o comportamento a corrigir]». Acrescenta, ainda, que os alunos «têm que ter a responsabilidade consoante os anos que têm».

<sup>206</sup> Para AL12\_F, a solução reside em «falar com os pais, mas com o filho ao pé, porque eu acho que os filhos sentem mais vergonha do que medo, porque sabem que os pais estiveram ali sempre a trabalhar para que eles fossem meninos com valores, mas depois de estarem ao pé dos pais e ouvirem a falar mal deles mesmos acho que vão sentir vergonha...». O mesmo afirmam AL14\_F, AL10\_M e AL11\_F, «falar com os pais». Ideia semelhante



Por fim, refira-se a relevância conferida pelos alunos ao diálogo na resolução de questões disciplinares. Tendo a mesma ideia sido defendida por docentes aquando da discussão a propósito de motivações e conceito de autoridade, são os alunos sem registo de ocorrências os que mais defendem a conversação como estratégia de abordagem e correção de atos disruptivos. Para estes, a repreensão resulta na *humilhação*<sup>207</sup> e no *medo*<sup>208</sup>, pelo que definem que o caminho é o diálogo, por permitir a autoanálise e a reflexão sobre os comportamentos tidos e a real compreensão do carácter disruptivo dos mesmos, bem como a exposição de visões e perspetivas. Consideram os alunos que a abertura ao diálogo promove uma verdadeira aprendizagem<sup>209</sup>.

---

é expressa por AL14\_F, que explica que a resposta está «[nu]ma boa conversa [...] com os filhos com os pais, para perceber o erro e tentar tratar.». Para AL13\_F «[é] mais ou menos a mesma coisa, ou seja, se acontecer no colégio, os professores com os pais, os pais com os filhos.» AL12\_F «também concord[a] com a AL14\_F, mas talvez... dá vergonha aos filhos, faz com que não queiram voltar a fazer aquilo, para não se envergonharem outra vez.»

<sup>207</sup> Para AL10\_M a chave está em pôr os pais a «conversar com o filho», sublinhando que «ao repreender as pessoas só se sentem mais humilhadas...».

<sup>208</sup> No entendimento de AL14\_F, a eficácia de «[falar] com os pais, para falarem com os filhos» reside no facto de os «filhos [terem] medo dos pais... já nem é a questão de respeito e, independentemente se gostam ou não dos pais, acho que muitas vezes o medo ou até o respeito... o muito, muito respeito que têm pelos pais os levam quase a ter medo... acho que é um respeito que se impõe tanto que dá medo aos filhos...»

<sup>209</sup> AL2\_F considera «que mais vale pelo menos virem ter uma conversa comigo, [...] do que me darem um castigo», opinião partilhada por AL3\_F («É mesmo...concordo com a AL2\_F») e AL4\_M («Eu acho que também é melhor ter uma conversa»). O mesmo declara AL5\_M, acrescentando «que é melhor ter uma conversa a sós e refletir sobre o que fizemos...». Na visão de AL11\_F, «apesar de dizer que não concordo muito com castigos, eu acho que tentar... não é uma conversa de repreensão, mas sim uma conversa... tentar entender porquê. Porque todas as coisas têm um motivo. Mesmo que seja sem querer, tem um motivo de não ser de propósito. Há sempre um motivo. E tentar explicar que esse motivo é o melhor ou que se calhar a outra pessoa que repreendeu não tinha tanta razão. [...] Repreender depois de se aperceber que a pessoa fez de propósito e que não tinha motivo nenhum para o fazer. Aí é que se deveria repreender.»

No final das entrevistas, e depois de longas discussões em torno do fenómeno da indisciplina e da sua visibilidade no colégio em causa, interrogou-se os participantes nos *focus groups* sobre quais seriam as suas propostas para solucionar esta problemática, considerando a realidade em que se integra.

Primeiramente, consideram alguns docentes e a aluna AL2\_F que a resposta/solução para o problema está na autoridade, nos professores, nos adultos. Pressupõe esta ideia que os agentes educativos estejam informados e conscientes da realidade do fenómeno e que tal lhes permita dar respostas refletidas e adequadas, seguindo uma perspetiva proativa e positiva, por exemplo, focando a sua atuação na explicitação da liberdade dada aos alunos e não nas suas limitações<sup>210</sup>. De igual modo, defendem que uma abordagem à indisciplina feita de forma mais descontraída e menos impositiva poderá derivar em melhores resultados, nomeadamente recorrendo ao humor<sup>211</sup>.

No atinente a propostas mais concretas, sugerem os não docentes que as penalizações atribuídas sejam mais visíveis pela comunidade escolar, como estratégia de dissuasão. De igual forma, consideram que o recurso à direção como implementadora de sanções deve apenas ser considerada em casos limite e extremos, por forma a tornar mais evidente a gravidade de situações em que se torne necessária esta medida<sup>212</sup>. Ainda do grupo de não docentes surge a crença de que pais mais envolvidos na vida dos filhos resultarão numa alteração do comportamento destes no espaço escolar por tornarem desnecessários muitos comportamentos disruptivos tidos como forma de captar a atenção dos pais. Esta envolvência é, ainda, encarada como forma de

---

<sup>210</sup> D6\_M comenta: «O que é engraçado, que é era há um bocadinho discutido, que é esta coisa “Ah e tal... se calhar, com menos regras no Colégio... se calhar as coisas mais espontaneamente”. Agora, efetivamente, nós bombardeamos logo no primeiro dia com o rol de coisas, a lista das coisas que eles não podem fazer.»

<sup>211</sup> Diz D8\_M: «uma coisa [...] que eu sinto que é fundamental [...] sobretudo nos ciclos que estamos a tratar que é a questão do humor, é muito importante o humor...». D6\_M reafirma a importância do humor no seguimento da reportagem à participação de D5\_F, que «também dizia esta coisa muito engraçada que é o lidar com a situação com humor, com o dar a volta.»

<sup>212</sup> A este respeito declara ND6\_F: «É um bocadinho complicado. Por exemplo, se um aluno, pronto, faz alguma coisa e nós levamos à direção... Eu acho que eles tinham que começar a sentir que indo à direção há ali um castigo, porque se eles fizeram mal é porque a coisa é grave para irem lá. Tem que haver um castigo, para os outros começarem a sentir, pronto, “Para a próxima não vou fazer, porque isto até teve mão pesada ali em cima.”». No entendimento de ND5\_M, «[o] ir à direção [...] deve ser sempre em último recurso e é em último recurso...», tal como para ND6\_F («para mim, é sempre em último recurso, que eu levo lá alguém. A coisa tem que ser muito grave...»).

responsabilizar os pais por determinados comportamentos, impedindo que estes se demitam das suas funções enquanto educadores<sup>213</sup>.

Por sua vez, e numa atitude de autoanálise, consideram os docentes de que algumas situações apontadas poderiam ser evitadas com a correção das *suas próprias indisciplinas*, nomeadamente com maior cuidado no cumprimento de horários de início e final de aula<sup>214</sup>.

De igual forma, consideram os professores ser impreterível o continuar a estreitar laços de afetividade com os alunos, os quais são referidos por diversas vezes e por diversos atores como garante de um ambiente propício a um baixo nível de indisciplina<sup>215</sup>. Sublinham, ainda, os docentes a importância em alicerçar estas relações numa genuína partilha de vida<sup>216</sup>, na qual todos são convidados a ser elementos ativos e

quando há uma cumplicidade que se constrói em cima de uma autenticidade de relação, esta indisciplina que nasce, muitas vezes, por esta questão de afirmação identitária, acaba por se esbater e [...] esta coisa do “que estúpido sou eu em construir o meu mundo, a minha casa, quando posso construir conjuntamente com os outros” (D6\_M).

Na tentativa de consolidar estes laços, é opinião partilhada de docentes e não docentes que a concretização de momentos de convívio e de reflexão (dentro e fora do colégio) resulta numa alteração visível de comportamentos dos alunos no ambiente escolar, pelo que se deve continuar a fomentar a realização deste tipo de atividades, promotoras de uma maior consciência de regras de convivência e de respeito pelo próprio e pelo próximo<sup>217</sup>.

---

<sup>213</sup> Alega ND5\_M «que os pais deviam ser mais responsabilizados. Chamar mais vezes os encarregados de educação à escola» seria a solução para alguns problemas. Contudo, reflete sobre a necessidade de fazer um uso cuidado desta medida porque há «o problema de termos que perder alunos ou podermos perder alunos ou porque fulano tem dois ou três filhos e não podemos perder». Não obstante, reforça a sua opinião afirmando que «ficaria envergonhado se fosse chamado à escola pelo mau comportamento dos meus filhos.» A ausência de um papel ativo de alguns pais é notada por ND4\_F, que considera que «os pais no fundo não agem, não é?». Na visão de ND3\_F, o facto de os pais não agirem nem deixarem o colégio tomar medidas corretivas se deve ao facto de os primeiros pensarem «que se estão a pagar», os filhos não deverão ser castigados pelos atos cometidos.

<sup>214</sup> Para D6\_M «observa-se os tais encontrões nos corredores, porque alguns professores, nomeadamente eu, se nos atrasamos 3/4/5 minutos a chegar à sala de aula, havendo um cumprimento maior por todos, a coisa flui toda.» – opinião partilhada por D4\_M 9 («Sim, também acho»), D8\_M («Sim, também é verdade») e D5\_F, sublinhando esta última algumas falhas na «pontualidade dos professores» como causadora de alguma indisciplina.

<sup>215</sup> No entendimento de D8\_M «estas ligações todas tornam os casos de indisciplina muito raros e, quando eles acontecem, a pessoa que os protagoniza até, digamos, arrepende-se imediatamente porque está inserida num mau contexto... não está relacionada com isto.»

<sup>216</sup> D6\_M julga que «todos nós reagimos e os miúdos, naturalmente, de uma forma... muito naturalmente o aceitam que é a autenticidade, o sentir que nós estamos ali não de uma forma para ensinar alguma coisa a alguém, mas estamos ali autenticamente para partilhar a vida. E o partilhar da vida passa por partilhar o dia, por partilhar a hora, por partilhar conhecimento e autenticidade [...] uma vida que tem tristezas e que tem angústias e que tem alegrias [...]»

<sup>217</sup> Na visão de D5\_F «tem uma série de momentos ao longo do ano em que estás de modo mais informal com os miúdos, em que te revelas muito mais [...] em que há uma maior proximidade e eles conhecem-nos de outra faceta nossa que é importante.» O mesmo é referido por ND5\_M que considera «engraçado o que fazem com os alunos, quando saem nos grupos de reflexão. Seria importante fazer isso mais vezes, com os vários anos e criar esse espírito de... Porque eles são responsabilizados nos grupos de reflexão. Eles não têm o mesmo tipo de comportamento.

O estreitar de laços passa, igualmente, por estar mais atento ao que motiva os alunos<sup>218</sup>, procurando novas estratégias e abordagens que sejam mais apelativas à sua sensibilidade, como forma de os manter mais implicados na sua aprendizagem, para que sintam que o «que estão a fazer é importante para esse grande desígnio, que é o desígnio último da educação, que é um contributo para a construção do ser humano... de um melhor ser humano»<sup>219</sup> D8\_M.

Também os alunos são da opinião de que, em alguns casos, se poderão sentir mais motivados e, conseqüentemente, menos alheios mediante o recurso a estratégias e metodologias que são mais do seu agrado<sup>220</sup>, como por exemplo a utilização mais frequente de materiais audiovisuais ou mesmo a liberdade em escolher o seu lugar na sala.

Relativamente ao espaço, é opinião de todos os *focus groups* que poderiam resultar melhorias de um espaço de recreio mais bem apetrechado, bem como de uma gestão mais bem feita do mesmo em termos de ocupação<sup>221</sup>. Há, ainda, quem sugira a instalação de ventoinha nas salas como forma de melhorar as condições em dias de maior calor<sup>222</sup>.

No que concerne a gestão de tempo, no seguimento das inúmeras referências ao pouco tempo consagrado a um dos intervalos e ao tempo de almoço, sugerem os três grupos focais que se proceda a um reajuste dos horários<sup>223</sup>.

---

[...] eles vêm mais soltos, mais alegres e veem muitas vezes as coisas de outra maneira. Sair mais vezes com os alunos seria importante. [...] Veem as coisas de outra maneira e criam laços até com os professores e funcionários, que muitas vezes não os conseguem criar aqui neste ambiente.»

<sup>218</sup> Na perspectiva de D9\_F, tudo decorre da motivação, refere o docente que sente que «muitas vezes que os alunos ficam mais agitados pelo facto de não estarem tão motivados. Eu sinto isso e tento logo alterara dinâmica da aula, mas sinto que, muitas vezes, e penso que acontece com qualquer um. Portanto, é natural que haja uma relação grande entre a matéria em si e a motivação dos alunos.»

<sup>219</sup> Comenta D8\_M que a indisciplina poderá ser minimizada «se estas cambiantes todas se concretizarem, as aulas interessantes, usando metodologias diversificadas, recursos diversificados, haver uma proximidade com os alunos, uma relação de amizade com eles, carinho, cordialidade».

<sup>220</sup> Defende AL7\_M que a solução passa pelo visionamento de «mais filmes». AL2\_F aponta, a título de exemplo, «durante o teste de Ciências, a nossa diretora de turma foi dar-nos uns Sugus...[...] E eu fiquei feliz e depois [...], quando tive aula com ela já foi mais fácil [...] Suportá-la, tipo, ela foi simpática comigo, agora também vou ser... retribuir e ser simpática com ela». Para AL5\_M para «[t]ornar as aulas mais interessantes é pôr-nos ao pé de alguém que gostamos».

<sup>221</sup> D8\_M considera que «[h]á muito poucas coisas para eles brincarem», sugerindo D8\_M a colocação de «[u]ma tabelas de basquete no recreio, umas balizas». Ainda no grupo de docentes, pela voz de D5\_F, considera-se que é impreterível que «os miúdos no recreio possam brincar, possam jogar, possam... sei lá. Com a política do não eles não podem fazer praticamente nada. Quase que não se podem mexer.» Também ND3\_F comenta «[a] falta de condições no recreio», acrescentando ND6\_F que «os espaços cobertos são muito poucos.... É que é muita gente!». Do ponto de vista de ND5\_M «[n]ão é só o espaço coberto. [Os alunos n]ão têm um sítio para se divertir, para jogar uma tabela de basquete, uma baliza de futebol, um sítio favorável para praticarem à bola sem ser aos conflitos uns com os outros, porque a bola vai para um, chuta, vai para o outro e não-sei-quê... vai para a quinta. Portanto, o espaço, sendo exíguo, vai provocar, precisamente, que haja conflitos.»

<sup>222</sup> Observa AL1\_M «que para melhorar as aulas agora nesta altura de verão é pôr mais ventoinhas, porque todas as pessoas têm calor.»

<sup>223</sup> D8\_M comenta ser «preferível, [...] aumentar-se os intervalos e eles num espaço aberto e adequado para este tipo de comportamentos poder realmente estar numa postura mais informal, mais à vontade, mais digamos convivencial, se quiserem.... No corredor, dadas as circunstâncias de termos um corredor... toca, entramos no corredor,

Por último, refira-se a questão que mais diversidade de opiniões suscitou: a questão da vigilância como garante de um ambiente mais sereno. Para docentes, esta questão não passa por um aumento da vigilância, mas antes por uma presença mais visível de figuras de autoridade em momentos mais problemáticos, como sendo os períodos de transição de aula ou aquando dos intervalos pequenos<sup>224</sup>. Pelo contrário, é opinião de não docentes de que há urgência de um maior número de auxiliares de ação educativa para controlar a agitação vigente<sup>225</sup>. Na visão de alunos, e ao contrário dos grupos anteriores, um atenuar de questões disciplinares passaria por um controlo menos rigoroso do dia a dia dos alunos, permitindo alguma sensação de liberdade e privacidade<sup>226</sup>.

---

vamos observar uma série de comportamentos que permitam que exista um clima de harmonia e de serenidade. Acho que é fundamental nós lutarmos por esse argumento.» O mesmo argumento é utilizado relativamente à ocupação do refeitório, uma vez que, nas palavras de ND3\_F, «o tempo ali no almoço, a senhora doutora sabe que aquilo tem que ser tudo a andar». De igual forma, sugere AL4\_M que haveria menos indisciplina «se os professores [...] deixassem ir mais facilmente à casa de banho ou nos deixassem algum tempo para, por exemplo, ir comer lá fora [sobretudo] em aulas muito longas [porque] tu comes a ficar com fome. Se tu não comeres, ficas com aquela vontade e comes a fazer mais disparates.»

<sup>224</sup> Refere D4\_M que o minorar de comportamentos indisciplinados não é «resolvido com mais vigilância». Contrariamente, D8\_M considera que deveria haver «[m]ais vigilância nos períodos das transições. Em vez de ter um funcionário, deviam ter, pelo menos no corredor do último andar, três funcionários: um a meio, ou na D10\_F [referência ao gabinete da docente responsável pela disciplina, que se encontra numa das pontas do corredor] e outro na dona ND6\_F [referência à ponta oposta do corredor, onde esta funcionária se encontra]». Para D8\_M bataria «[s]ó estar lá, só estar lá.»

<sup>225</sup> Como alega ND7\_F, «[faltam] mais auxiliares nos recreios, nos corredores...» e para ND5\_M «[j]á faltam há muito tempo». Argumenta ND7\_F que, «por vezes, muitos conflitos também é porque não se pode estar...» «[e]m todo o lado!» (conclui ND4\_F).

<sup>226</sup> Declara AL7\_M que a solução passa por «[m]enos pessoas a controlar». Ideia reiterada por AL2\_F, que afirma que a resposta passa por «[m]enos controlo, claramente.» Comenta AL1\_M que o caminho deve ser trilhado com «menos regras e termos um bocadinho mais de espaço livre e assim...», como remata AL2\_F, resultar num ambiente menos «[s]ufocante» – o que obtem a anuência de AL1\_M. Do ponto de vista de AL5\_M, «devia haver menos funcionárias [porque] elas estão por todo o lado». Desabafa AL4\_M que «[c]ada vez que faço alguma coisa, elas estão lá... [...]. Estamos a conversar...um grupo de colegas e elas “Então, o que é que vocês estão aqui a fazer? Estão aqui todos juntos a conversar? Também quero ouvir!” [risos]».

## Conclusões

A realização do presente trabalho resultou de um sentir pessoal e partilhado de que uma crescente agitação se fazia notar no Colégio X, comportando este fenómeno um dispêndio acrescido de tempo na sua abordagem. Importava, então, traçar um retrato real do fenómeno, definindo os seus contornos e procurando atestar a pertinência e eficácia das ações implementadas.

Sendo a ignorância estéril e compreendendo que *a sabedoria parte do conhecimento de outros pontos de vista* (Thomas Campbell), houve necessidade de refletir, primeiramente, sobre o espaço onde o fenómeno tem lugar e de analisar literatura atinente ao próprio conceito de indisciplina, abrindo-se, seguidamente, caminho ouvindo alunos, professores e não docentes, na tentativa de esclarecer comportamentos, congregar ideias e, conseqüentemente, alcançar uma melhor compreensão deste fenómeno.

Partindo da observação da realidade da *escola* atual, constatou-se um desajuste claro entre a *escola* que temos e a *escola* de que precisamos. Este sentir, já sobremaneira debatido, comporta a urgência da mudança de paradigma, para um que se reflita numa nova forma de conceitualizar e concretizar o *ensinar*, o *aprender* e o *saber estar*, que procure ir ao encontro das necessidades de uma sociedade caracterizada pela falta tempo, por um ritmo de vida vertiginoso, por novos modelos familiares, uma sociedade pautada por uma nova hierarquia de prioridades e valores. Na visão de alguns, esta urgência impõe-se mais ainda à escola católica, pelo seu cariz confessional, numa transformação que se quer de abertura a todos, mas fiel ao princípios e valores pelos quais se pauta.

Na tentativa de responder a todas as solicitações que lhe são feitas, que resulta no que Nóvoa (2009) apelida de *transbordamento da escola*, não pode a escola olvidar o seu papel primordial de *transmissão do saber* e, enquanto tal, um dos principais obstáculos com que se depara nesta sua função é a indisciplina. A complexidade do fenómeno revela-se, desde logo, na identificação da sua origem. Se reconhecemos a indisciplina como decorrente de lacunas e falhas do espaço extraescola que se refletem em comportamentos disruptivos no meio escolar, de igual forma conseguimos reconhecer a sua origem na ausência de resposta ou numa resposta desajustada às expectativas e/ou necessidades dos alunos. Esta complexidade decorre, ainda, da multiplicidade de atores envolvidos no fenómeno, cada qual com as suas idiossincrasias e visões, e da intrínseca ligação que estabelece com o espaço social, económico e cultural em que floresce.

A premência em compreender todos os fatores envolventes do fenómeno torna-se, assim, evidente na busca por respostas e soluções.

Da tentativa de definição de um conceito mais restrito, que servisse como ponto de partida para análise, concebeu-se, genericamente, *indisciplina* como o desrespeito pelas normas estabelecidas, o qual, segundo Amado & Freire (2013), se atribui «a quatro categorias de fatores desencadeantes de comportamentos indisciplinados: os inerentes à pessoa do indivíduo “desviante”; os intrínsecos à família; os de natureza pedagógico escolar; e fatores de ordem social e política» (p. 19). Independentemente da sua categorização, conclui-se da literatura estudada que, de uma forma generalizada, o respeito pelas regras será maior, quanto mais partilhada e negociada for a sua definição. A noção de que o fomento de um *ethos* de partilha e de relacionamento pessoal, de um *ethos* incorporativo, resulta numa maior adesão ao sistema normativo vigente e, consequentemente, a uma diminuição notória dos níveis de indisciplina, vai ao encontro da noção de que melhores resultados são obtidos em estabelecimentos em que a tónica é colocada mais em medidas preventivas do que corretivas e/ou punitivas.

A indispensabilidade de um referencial normativo comum assumido por todos os envolvidos, remete-nos para a relevância de um projeto educativo coerente, coeso e consentâneo com a realidade em que este se enforma e, neste sentido, adaptável a um devir constante de disposições, de visões. Esta leitura implica um sistemático processo de negociação entre todos os envolvidos, num cordial e partilhado processo de *escutatória*. No centro, e de uma perspetiva construtiva, a indisciplina surge como instrumento de medição dos níveis de adequação das normas e metodologias à realidade, do grau de identificação e satisfação dos atores que habitam o espaço escolar com a sua função e os seus propósitos. Nesta medida, retoma-se o propósito do presente estudo, enquanto processo de *escutatória*, assumindo que há sempre espaço a melhoria e na recusa da estagnação.

Com efeito, de acordo os dados recolhidos e perante a partilha de docentes a propósito deste sentir, resulta uma primeira leitura de que a preocupação com um crescendo de indisciplina resulta, em grande parte, de um acréscimo de procedimentos burocráticos, ainda que facilitados, sobremaneira, pela adoção de uma nova plataforma eletrónica de registos. De igual forma, o aparente crescendo de indisciplina parece não ser efetivamente uma realidade, mas tão somente uma leitura toldada por olhos mais amadurecidos de agentes cujo crescimento profissional e pessoal se tem realizado num mesmo espaço escolar com características particulares.

Efetivamente, não só o número de ocorrências não se revela particularmente significativo no escopo do presente estudo, nem quando confrontado com a realidade estatística descrita em

estudos a este respeito, de abrangência nacional e internacional, como a gravidade das condutas não se mostra significativa, mediante a categorização de comportamentos disruptivos observáveis em meio escolar.

Com efeito, a familiaridade e relação de proximidade entre todos os elementos da comunidade educativa, sobretudo dentro do espaço escolar, sempre permitiram que respostas para estas e outras questões fossem, frequentemente, resolvidas no imediato e pessoalmente. Neste sentido, o registo escrito surge de uma necessidade de oficializar o registo de comportamentos e/ou situações que se consideram “mais graves” e de transmitir estas inquietações e preocupações aos encarregados de educação de forma mais célere, para que possam colaborar na sua resolução.

Efetivamente, perante os dados apresentados, constata-se que a realidade disciplinar do estabelecimento em análise se distancia, em variadíssimos aspetos, da descrita em relatórios e estudos sobre o fenómeno da indisciplina. Não obstante, há da parte de todos os envolvidos a noção de que há comportamentos a corrigir e procedimentos a melhorar, pelo que esta problemática jamais deixará de ser uma preocupação, pela sua implicação no processo ensino-aprendizagem e pelo carácter sintomático que lhe foi atribuído.

Consciente da especificidade do Colégio X, enquanto estabelecimento de ensino privado, assumidamente católico, promotor de uma pedagogia própria, na qual se alicerçam as vivências e práticas educativas, importava destrinçar quais os aspetos passíveis de serem aprimorados, sem que tal representasse uma perda de identidade, sobretudo quando considerado que é esta mesma identidade que tem sido garante, entre outros aspetos, de um baixo nível de ocorrências de comportamentos disruptivos. Ademais, esta fidelidade a um Projeto Educativo sólido opera, de igual forma, como um farol para a definição de um referencial de condutas e valores partilhado entre colégio e casa, e cuja relevância para a construção de um ambiente disciplinarmente saudável foi por diversas vezes sublinhado. Com efeito, situações em que se observa a coexistência de dois paradigmas de orientação de comportamentos e, sobretudo, o desfasamento (e, por vezes, antagonismo) entre o paradigma familiar e o escolar foram, frequentemente, aludidas por alunos, docentes e não docentes como motivadoras de atos disruptivos. Neste sentido, o assegurar de um *ethos* de autenticidade, condizente com Ideário e Projeto Educativo, torna-se, ainda, mais premente, sobretudo como forma de rejeição de um espírito mercantilista de que “o cliente tem sempre razão” (Tiba, 2005).

Relativamente à visão do fenómeno em estudo como sintoma de outras problemáticas, há que encará-lo sob dois prismas. Primeiramente, como sintomático de uma fase de crescimento,



esperar-se-á uma maior compreensão por parte de figuras de autoridade de um processo complexo de construção de identidade, que exige um acompanhamento atento e uma orientação paciente, para que não desemboque em problemas de maior gravidade. Em segundo lugar, poderá olhar-se para a indisciplina como sintoma de insatisfação e, nessa medida, como uma oportunidade de envolver o aluno na construção ou adaptação do referencial normativo, dado que «quanto mais participado for este *corpus* organizativo, mais benefícios advirão para a escola e, necessariamente, para o aluno». Há que ter em atenção que a flexibilidade das regras, dentro e limites, poderá ser profícua e a sua inflexibilidade contraproducente, exigindo este equilíbrio basta te cautela, para que a negociação não seja percecionada como uma fraqueza da equipa pedagógica. E mais uma vez retomando a ideia de que há que assumir um projeto que seja escolhido e que, enquanto tal, se assuma na totalidade.

Como propostas de abordagem à problemática em análise, sobressai da investigação teórica e prática realizada que sistemas menos punitivos e mais participados obtêm melhores resultados. Daqui se depreende que deverá ser dada primazia a medidas corretivas, em detrimento de medidas punitivas. Nesse sentido, refira-se o destaque conferido, sobretudo, por alunos ao fator dissuasor e corretivo da chamada à participação dos pais, e da tónica colocada da discussão de ideias e explanação de perspetivas.

No presente momento, é possível observar que diversas medidas foram já implementadas, fruto de um olhar atento às necessidades da comunidade escolar e da prática da *escutatória* dos diversos atores que constituem a comunidade escolar: passa a ser permitida em aula a utilização de aparelhos eletrónicos (incluindo telemóveis), para fins pedagógicos, mediante autorização expressa do professor; foram substituídos alguns dos projetores de sala; está a ser instalada uma nova rede de internet; equiparam-se duas salas de T.I.C.; os horários foram alterados, por forma a aumentar os intervalos; a vigilância do corredor mais agitado foi atribuído ao funcionário ND5\_M; o recurso mais frequente à equipa de voluntários, constituída por alunos do ensino secundário, para a cooperação na manutenção da disciplina e na organização de atividades do âmbito pastoral, cultural e educativo.

Da lavra dos entrevistados, ficam ainda as sugestões de medidas preventivas: uma primeira abordagem ao referencial normativo do Colégio, em início de ano, mais positiva, procurando focar o olhar dos alunos para o que é permitido, ao invés de repisar as proibições; a realização de mais saídas de alunos e professores – e acrescentaria funcionários não docentes – como forma de estreitar laços entre os diversos elementos da comunidade em contexto extraespaço

escolar. A relação professor-aluno é, indubitavelmente, um dos elementos principais para a observação de comportamentos adequados em ambiente educativo, dado o número de horas despendidas por ambos no colégio.

Por fim, considerando as diversas referências à distração e falta de motivação em aula (e apesar da ressalva inicial relativamente ao propósito deste estudo), fica a sugestão de uma receita para uma *aula apetitosa*: «Os temperos fundamentais são: alegria, bom humor, respeito pelos outros e disciplina» (Tiba, 2005).

## Bibliografia

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aguiar, M. (2004). *Alunos do ensino particular. Como são diferentes, hoje?* Lisboa: Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves, N., & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. Em *Análise Social*, 169 (pp. 981-1010).
- Alves, N., Guimarães, P., Marques, M., & Cavaco, C. (2013). "School Means Nothing to me". Vocationalism and School Disaffiliation in Education and Training Courses in Portugal. *5th World Conference on Educational Sciences* (pp. 4164-4169). Procedia - Social and Behavioral Sciences: Elsevier.
- Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula* (1.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Asa.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola: compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. Em J. Machado, & J. Matias Alves, *Melhorar a Escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas* (pp. 55-71). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/CEDH & SAME.
- Augé, M. (2012). *Não-Lugares - Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: Livraria Letra Livre.
- Azevedo, J. (2013). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. Em J. Machado, & J. M. Alves, *Melhorar a Escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas* (pp. 39-54). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/CEDH & SAME.
- Azevedo, J. (2016). *Há uma Brecha no dique: "Horizonte 2020". Descrição do projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J., Veiga, J., & Ribeiro, D. (2016). *As preocupações e as motivações dos professores: apresentação dos resultados de um inquérito*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão | Centro de Estudos Sociais.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bungenstab, G. C. (set./dez. de 2018). A "desinstitucionalização" da escola contemporânea: apontamentos teóricos e consequências perigosas. *Revista Contemporânea de Educação*, pp. 789-802. Obtido de <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16914>
- Canário, R. (2005). A escola como construção histórica. Em R. Canário, *O que é a escola? - Um "olhar" sociológico* (pp. 59-88). Porto: Porto Editora.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social : para uma análise crítica da política Teip*. Educa.
- Carvalho, A. D. (Verão de 2011). A solidão é um estado de alma. (M. J. Leite, Entrevistador)
- Costa, M., & Matos, P. (2007). *Abordagem Sistémica do Conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costică, S. E. (2014). About rules, punishments and rewards in education. *International Conference on Education & Educational Psychology 2013 (ICEEPSY 2013)* (pp. 1160-1166). Procedia - Social and Behavioral Sciences: Elsevier.
- D. José Policarpo, Cardeal-Patriarca de Lisboa. (28 de janeiro de 2007). *A Escola Católica ao serviço da missão da Igreja (Conferência pronunciada no Fórum "Risco de Educar")*.

- Obtido de Ecclesia: <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/documentos/a-escola-catolica-ao-servico-da-missao-da-igreja/>
- Dias, A. S. (25 de janeiro de 2016). *O nosso modelo escolar é do séc. XVIII e não está adaptado à realidade*. Obtido de Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/portugal/interior/o-nosso-modelo-escolar-e-do-sec-xviii-e-nao-esta-adaptado-a-realidade-4997445.html>
- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. (2003-2018). (Porto Editora) Obtido de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/indisciplina>
- Dicionário Michaelis Online - Português*. (2018). (Editora Melhoramentos) Obtido de <https://michaelis.uol.com.br/>
- Duarte, A. (8 de fevereiro de 2017). *Culpados da indisciplina? Os professores, claro!* Obtido de Escola Portuguesa: <https://escolapt.wordpress.com/2017/02/08/culpados-da-indisciplina-os-professores-claro/>
- Ferreira, A. (30 de dezembro de 2016). *"Indisciplina e más notas provocadas por sofrimento emocional acentuado"*. Obtido de Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/sociedade/interior/indisciplina-e-mas-notas-provocadas-por-sofrimento-emocional-acentuado-5577714.html>
- Ferreira, A. B. (8 de setembro de 2016). *"Maioria dos professores queixa-se da indisciplina"*. Obtido de Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/portugal/interior/majoria-dos-professores-queixa-se-da-indisciplina-5377797.html>
- Filho, J. L. (2016). *Rituais de Interação na Vida Cotidiana: Goffman, leitor de Durkheim*. Em *Política & Sociedade* (pp. 137-159). Florianópolis. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2016v15n34p137>
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Freire, I. P. (1990). *Disciplina e indisciplina na escola: perspectivas de alunos e professores de uma escola secundária*. Obtido de Repositório da Universidade de Lisboa / Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / FPCE - Dissertações de Mestrado: <http://hdl.handle.net/10451/29457>
- Gomes, C. A., Silva, G. R., & Silva, D. V. (Jan. - Jun. de 2010). A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa. *Educação em Revista*, pp. 93-104.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Houaiss, A., Villar, M. d., Franco, F. M., Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, & Banco de Dados da Língua Portuguesa. (2003). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (Vol. II). Lisboa: Temas e Debates.
- Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno*. (2015). Coimbra.
- Inácio, A. (19 de outubro de 2018). *Professores "são uma classe doente"*. Obtido de Jornal de Notícias: <https://www.jn.pt/nacional/interior/professores-sao-uma-classe-doente-10024833.html>
- Justino, D. (2014). Escolaridade obrigatória: Entre a construção retórica e a concretização política. Em M. (Coord.) Rodrigues, *40 anos de políticas de educação em Portugal (Vol. 1): A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 109-129). Coimbra: Almedina.
- Kura, K. M., Shamsudin, F. M., & Chauhan, A. (2014). Effects of honor codes and classroom justice on students'. *International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2013)* (pp. 77-86). Procedia - Social and Behavioral Sciences: Elsevier.
- Leiria, I. (8 de setembro de 2016). *Indisciplina na sala de aula é o maior problema para os professores*. Obtido de Expresso: <https://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-09-07-Indisciplina-na-sala-de-aula-e-o-maior-problema-para-os-professores>
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola* (Vol. 2). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, A. G. (2014). 3.º Capítulo: A Escola Católica. Em A. G. Lopes, *Escola Católica, Liderança e ETHOS*. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa

- para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação (pp. 41-94). Porto: Universidade Católica Portuguesa / Faculdade de Educação e Psicologia.
- Lusa. (29 de janeiro de 2014). *Alunos entre 14 e 16 anos mais propensos à violência*. Obtido de Expresso: <https://expresso.sapo.pt/sociedade/alunos-entre-14-e-16-anos-mais-propensos-a-violencia=f853234>
- Machado, J. (2013). A rede escolar e administração das escolas: novos e velhos desafios. Em J. Machado, & J. M. Alves, *Melhorar a Escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 141-154). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/CEDH & SAME.
- Marinheiro, C. (3 de abril de 2008). *A origem das palavras conselho e disciplina*. Obtido de Ciberdúvidas da Língua Portuguesa: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-origem-das-palavras-conselho-e-disciplina/23286>
- Marques, R. (2001). *Professores, Famílias e Projeto Educativo*. Porto: ASA Editores.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(Inovação, Investigação em Educação), 49-65. Obtido em 29 de dezembro de 2016, de <https://www.eduser.ipb.pt>
- Nátalia, A., & Rui, C. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. (pp. 981-1010). Lisboa: v. 38, n. 169.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Obtido de Sinpro: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma História do Futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 181-199.
- OEI - Ministério da Educação de Portugal. (2003). *SISTEMA EDUCATIVO Nacional de Portugal: 2003*. Obtido de Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura: <https://www.oei.es/historico/quipu/portugal/index.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (27 de dezembro de 2016). *OECD. Education*. Obtido de OECD.org: <http://www.oecd.org/education/>
- Papa Francisco. (10 de maio de 2014). *Discurso do Papa Francisco aos estudantes e professores das escolas italianas*. Obtido de A Santa Sé: [https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/may/documents/papa-francesco\\_20140510\\_mondo-della-scuola.html](https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/may/documents/papa-francesco_20140510_mondo-della-scuola.html)
- Plaisance, É. (2003). *Socialização: modelo de inclusão ou modelo de interação*. Obtido de PerCursos: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1464/1236>
- Ramos, F., Félix, P., & Perdigão, R. (abril de 2016). Organização escolar: as turmas. Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Santos, M. (jan./jul. de 2009). O Professor ecológico no contexto da instituição escolar. *FACED*, pp. 111-125. Obtido de <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2957/3522>
- Shahmohammadi, N. (2014). Review on the Impact of Teachers' Behaviour on Students' Selfregulation. *4th World Conference on Psychology, Counselling and Guidance WCPCG-2013* (pp. 130-135). Procedia - Social and Behavioral Sciences: Elsevier.
- Silva, L. (2012). *Indisciplina*. Obtido de A Página da Educação: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=555&doc=14445&mid=2>
- Slee, R. (1995). *Changing Theories and Practices of Discipline*. London: The Falmer Press.
- Sousa, C. (julho de 2013). *A Indisciplina na Sala de Aula - enfoque psicodinâmico nas relações entre professores e alunos*. Obtido de Repositório Comum: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5095/1/TESEMESTRADOWFINAL122013.pdf>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (Segunda Edição ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.

- Tavares, P. S. (27 de fevereiro de 2017). *"A indisciplina é grande no 3.º ciclo"*. Obtido de Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/portugal/interior/a-indisciplina-e-grande-no-3o-ciclo-5693067.html>
- Tiba, I. (2005). *Disciplina , limite na medida certa*. Cascais: Pergaminho.
- Viana, C. (5 de abril de 2016). *Problemas de comportamento aumentam em turmas maiores*. Obtido de Público: <https://www.publico.pt>
- Viana, C. (7 de fevereiro de 2017). *Nas salas de aulas reina a pequena indisciplina*. Obtido de Público: <https://www.publico.pt/2017/02/07/sociedade/noticia/nas-salas-de-aulas-reina-a-pequena-indisciplina-1761074>
- Watson, L. P. (6 de fevereiro de 2017). *Indisciplina está a aumentar nas escolas*. Obtido de Jornal de Notícias: <https://www.jn.pt/nacional/interior/indisciplina-esta-a-aumentar-nas-escolas-5652128.html>
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. Nova Iorque: The Guilford Press.

## Obras Citadas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aguiar, M. (2004). *Alunos do ensino particular. Como são diferentes, hoje?* Lisboa: Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves, N., & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. Em *Análise Social*, 169 (pp. 981-1010).
- Alves, N., Guimarães, P., Marques, M., & Cavaco, C. (2013). "School Means Nothing to me". Vocationalism and School Disaffiliation in Education and Training Courses in Portugal. *5th World Conference on Educational Sciences* (pp. 4164-4169). Procedia - Social and Behavioral Sciences: Elsevier.
- Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula* (1.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Asa.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola: compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. Em J. Machado, & J. Matias Alves, *Melhorar a Escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas* (pp. 55-71). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/CEDH & SAME.
- Augé, M. (2012). *Não-Lugares - Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Lisboa: Livraria Letra Livre.
- Azevedo, J. (2013). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. Em J. Machado, & J. M. Alves, *Melhorar a Escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas* (pp. 39-54). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/CEDH & SAME.
- Azevedo, J. (2016). *Há uma Brecha no dique: "Horizonte 2020". Descrição do projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J., Veiga, J., & Ribeiro, D. (2016). *As preocupações e as motivações dos professores: apresentação dos resultados de um inquérito*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão | Centro de Estudos Sociais.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bungenstab, G. C. (set./dez. de 2018). A "desinstitucionalização" da escola contemporânea: apontamentos teóricos e consequências perigosas. *Revista Contemporânea de Educação*, pp. 789-802. Obtido de <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16914>
- Canário, R. (2005). A escola como construção histórica. Em R. Canário, *O que é a escola? - Um "olhar" sociológico* (pp. 59-88). Porto: Porto Editora.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social : para uma análise crítica da política Teip*. Educa.
- Carvalho, A. D. (Verão de 2011). A solidão é um estado de alma. (M. J. Leite, Entrevistador)
- Costa, M., & Matos, P. (2007). *Abordagem Sistémica do Conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costică, S. E. (2014). About rules, punishments and rewards in education. *International Conference on Education & Educational Psychology 2013 (ICEEPSY 2013)* (pp. 1160-1166). Procedia - Social and Behavioral Sciences: Elsevier.
- D. José Policarpo, Cardeal-Patriarca de Lisboa. (28 de janeiro de 2007). *A Escola Católica ao serviço da missão da Igreja (Conferência pronunciada no Fórum "Risco de Educar")*.

- Obtido de Ecclesia: <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/documentos/a-escola-catolica-ao-servico-da-missao-da-igreja/>
- Dias, A. S. (25 de janeiro de 2016). *O nosso modelo escolar é do séc. XVIII e não está adaptado à realidade*. Obtido de Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/portugal/interior/o-nosso-modelo-escolar-e-do-sec-xviii-e-nao-esta-adaptado-a-realidade-4997445.html>
- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. (2003-2018). (Porto Editora) Obtido de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/indisciplina>
- Dicionário Michaelis Online - Português*. (2018). (Editora Melhoramentos) Obtido de <https://michaelis.uol.com.br/>
- Duarte, A. (8 de fevereiro de 2017). *Culpados da indisciplina? Os professores, claro!* Obtido de Escola Portuguesa: <https://escolapt.wordpress.com/2017/02/08/culpados-da-indisciplina-os-professores-claro/>
- Ferreira, A. (30 de dezembro de 2016). *"Indisciplina e más notas provocadas por sofrimento emocional acentuado"*. Obtido de Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/sociedade/interior/indisciplina-e-mas-notas-provocadas-por-sofrimento-emocional-acentuado-5577714.html>
- Ferreira, A. B. (8 de setembro de 2016). *"Maioria dos professores queixa-se da indisciplina"*. Obtido de Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/portugal/interior/majoria-dos-professores-queixa-se-da-indisciplina-5377797.html>
- Filho, J. L. (2016). *Rituais de Interação na Vida Cotidiana: Goffman, leitor de Durkheim*. Em *Política & Sociedade* (pp. 137-159). Florianópolis. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2016v15n34p137>
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Freire, I. P. (1990). *Disciplina e indisciplina na escola: perspectivas de alunos e professores de uma escola secundária*. Obtido de Repositório da Universidade de Lisboa / Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / FPCE - Dissertações de Mestrado: <http://hdl.handle.net/10451/29457>
- Gomes, C. A., Silva, G. R., & Silva, D. V. (Jan. - Jun. de 2010). A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa. *Educação em Revista*, pp. 93-104.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Houaiss, A., Villar, M. d., Franco, F. M., Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, & Banco de Dados da Língua Portuguesa. (2003). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (Vol. II). Lisboa: Temas e Debates.
- Ideário, Projeto Educativo e Regulamento Interno*. (2015). Coimbra.
- Inácio, A. (19 de outubro de 2018). *Professores "são uma classe doente"*. Obtido de Jornal de Notícias: <https://www.jn.pt/nacional/interior/professores-sao-uma-classe-doente-10024833.html>
- Justino, D. (2014). Escolaridade obrigatória: Entre a construção retórica e a concretização política. Em M. (Coord.) Rodrigues, *40 anos de políticas de educação em Portugal (Vol. 1): A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 109-129). Coimbra: Almedina.
- Kura, K. M., Shamsudin, F. M., & Chauhan, A. (2014). Effects of honor codes and classroom justice on students'. *International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2013)* (pp. 77-86). Procedia - Social and Behavioral Sciences: Elsevier.
- Leiria, I. (8 de setembro de 2016). *Indisciplina na sala de aula é o maior problema para os professores*. Obtido de Expresso: <https://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-09-07-Indisciplina-na-sala-de-aula-e-o-maior-problema-para-os-professores>
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola* (Vol. 2). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, A. G. (2014). 3.º Capítulo: A Escola Católica. Em A. G. Lopes, *Escola Católica, Liderança e ETHOS. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa*



- para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação (pp. 41-94). Porto: Universidade Católica Portuguesa / Faculdade de Educação e Psicologia.
- Lusa. (29 de janeiro de 2014). *Alunos entre 14 e 16 anos mais propensos à violência*. Obtido de Expresso: <https://expresso.sapo.pt/sociedade/alunos-entre-14-e-16-anos-mais-propensos-a-violencia=f853234>
- Machado, J. (2013). A rede escolar e administração das escolas: novos e velhos desafios. Em J. Machado, & J. M. Alves, *Melhorar a Escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 141-154). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/CEDH & SAME.
- Marinheiro, C. (3 de abril de 2008). *A origem das palavras conselho e disciplina*. Obtido de Ciberdúvidas da Língua Portuguesa: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-origem-das-palavras-conselho-e-disciplina/23286>
- Marques, R. (2001). *Professores, Famílias e Projeto Educativo*. Porto: ASA Editores.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(Inovação, Investigação em Educação), 49-65. Obtido em 29 de dezembro de 2016, de <https://www.eduser.ipb.pt>
- Nátalia, A., & Rui, C. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. (pp. 981-1010). Lisboa: v. 38, n. 169.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Obtido de Sinpro: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma História do Futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 181-199.
- OEI - Ministério da Educação de Portugal. (2003). *SISTEMA EDUCATIVO Nacional de Portugal: 2003*. Obtido de Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura: <https://www.oei.es/historico/quipu/portugal/index.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (27 de dezembro de 2016). *OECD. Education*. Obtido de OECD.org: <http://www.oecd.org/education/>
- Papa Francisco. (10 de maio de 2014). *Discurso do Papa Francisco aos estudantes e professores das escolas italianas*. Obtido de A Santa Sé: [https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/may/documents/papa-francesco\\_20140510\\_mondo-della-scuola.html](https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/may/documents/papa-francesco_20140510_mondo-della-scuola.html)
- Plaisance, É. (2003). *Socialização: modelo de inclusão ou modelo de interação*. Obtido de PerCursos: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1464/1236>
- Ramos, F., Félix, P., & Perdigão, R. (abril de 2016). Organização escolar: as turmas. Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Santos, M. (jan./jul. de 2009). O Professor ecológico no contexto da instituição escolar. *FACED*, pp. 111-125. Obtido de <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2957/3522>
- Shahmohammadi, N. (2014). Review on the Impact of Teachers' Behaviour on Students' Selfregulation. *4th World Conference on Psychology, Counselling and Guidance WCPCG-2013* (pp. 130-135). Procedia - Social and Behavioral Sciences: Elsevier.
- Silva, L. (2012). *Indisciplina*. Obtido de A Página da Educação: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=555&doc=14445&mid=2>
- Slee, R. (1995). *Changing Theories and Practices of Discipline*. London: The Falmer Press.
- Sousa, C. (julho de 2013). *A Indisciplina na Sala de Aula - enfoque psicodinâmico nas relações entre professores e alunos*. Obtido de Repositório Comum: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5095/1/TESEMESTRADOWFINAL122013.pdf>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (Segunda Edição ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.

- Tavares, P. S. (27 de fevereiro de 2017). *"A indisciplina é grande no 3.º ciclo*. Obtido de Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/portugal/interior/a-indisciplina-e-grande-no-3o-ciclo-5693067.html>
- Tiba, I. (2005). *Disciplina , limite na medida certa*. Cascais: Pergaminho.
- Viana, C. (5 de abril de 2016). *Problemas de comportamento aumentam em turmas maiores*. Obtido de Público: <https://www.publico.pt>
- Viana, C. (7 de fevereiro de 2017). *Nas salas de aulas reina a pequena indisciplina*. Obtido de Público: <https://www.publico.pt/2017/02/07/sociedade/noticia/nas-salas-de-aulas-reina-a-pequena-indisciplina-1761074>
- Watson, L. P. (6 de fevereiro de 2017). *Indisciplina está a aumentar nas escolas*. Obtido de Jornal de Notícias: <https://www.jn.pt/nacional/interior/indisciplina-esta-a-aumentar-nas-escolas-5652128.html>
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. Nova Iorque: The Guilford Press.

## Anexos

### Transcrição do ficheiro “Com Ocorrências”

**Entrevistadora** – .... Pôr aqui a gravar também...já está...sim, já.... Ora bem! Pronto... deixa estar... (risos) Ora bem! Pronto! Então é o seguinte, eu preciso que vocês falem alto, porque isto interessa-me que se consiga perceber bem. Estou a falar a sério, vá...

**AL1\_M** – Ok!

**Entrevistadora** – Estou a falar a sério. Basicamente aquilo que eu quero, que eu preciso que vocês digam é a vossa opinião sincera sobre aquilo que vos vou perguntar...

**AL1\_M** – Ok!

**AL2\_F** – Eu tenho uma questão. Vai ser assim, tipo, o AL7\_M, depois ela, depois ela, depois ela...

**AL3\_F** – Ela...

**Entrevistadora** – Não! Não, querida! Vocês falam.... Obviamente o que eu pretendo é que vocês não façam...não falem todos ao mesmo tempo, mas cada um.... Sim! Então a primeira questão que eu gostava de vos colocar era como descreveriam a generalidade dos alunos desta escola em breves palavras... em breves palavras. E queria que vocês referissem três adjetivos.

**AL2\_F** – Ok... Alguns inteligentes... (risos)

**AL1\_M** – Alguns perturbadores...

**AL2\_F** – Alguns perturbadores...

**AL1\_M** – Alguns egoístas...

**Entrevistadora** – Então vamos fazer o seguinte...

**AL2\_F** – Alguns delinquentes...

**Entrevistadora** – Então vamos fazer o seguinte. Eu não quero... Eu vou repetir a pergunta e gostava que vocês levassem isto a sério, por isso é que eu vos escolhi.... Aquilo que eu pretendo é que vocês digam sinceramente...a generalidade, a globalidade dos alunos...não quer dizer que não haja uns de uma maneira, outros de outra... cada um de vocês é individual, é uma pessoa, portanto, tem características diferentes, qualidades...outros aspetos um bocadito mais... mais questionáveis, não é? Às vezes alguns faladores... mas o que eu quero é a globalidade. Se vocês tivessem que definir um aluno do colégio, três adjetivos... AL1\_M!

**AL1\_M** – Humildes...

**Entrevistadora** – Humildes...

**AL1\_M** – Sim...incorretos e...também...egoístas como disse há bocado.... É o que eu penso!

**Entrevistadora** – E o senhor Francisco?

**AL4\_M** – (corrige a professora que lhe troca o nome) AL4\_M!

**Entrevistadora** – AL4\_M! Desculpa, querido! É AL6\_F... eu baralho-lhes sempre o nome.... Então?

**AL4\_M** – Um dos três é amigos, porque há pessoas que...

**Entrevistadora** – Sim?... Querida, tudo o que disseres tens que dizer alto, está bem?

**AL4\_M** – E também alguns são chatos...

**Entrevistadora** – Alguns são chatos.... É a opinião do AL4\_M, então?

**AL5\_M** – Temos que respeitar a opinião do AL4\_M...

**AL4\_M** – Alguns são pacientes...

**Entrevistadora** – Pacientes... Senhor AL5\_M!

**AL5\_M** – Ó professora, então eu acho que somos que... humildes, como já referiu o AL1\_M, que ajuda o próximo, alguns são inconvenientes, mas... é que.... Outro adjetivo? Agora não me está a ocorrer, mas são amigos, pronto.

**Entrevistadora** – AL2\_F!

**AL2\_F** – Eu acho que o que o AL1\_M disse foi um paradoxo, isto que ele disse que são humildes, mas também são egoístas... Isso não faz sentido! Por isso, acho que são mais egoístas do que humildes, são mais mal-educados do que bem-educados e são mais desrespeitosos do que respeitam o outro....

**Entrevistadora** – A AL6\_F!

**AL1\_M** – [comenta em tom baixo] Não acredito...

**AL6\_F** – Alguns são simpáticos, outros são egoístas e outros são... não sei... mal-educados...

**Entrevistadora** – Muito bem... AL3\_F!

**AL3\_F** – Uns são simples, outros amigos, mas há muitos... a maioria são vaidosos...

**Entrevistadora** – Sim! AL7\_M!

**AL7\_M** – Eu acho que são muito desrespeitosos... muitos deles são muito convencidos... e... não são lá muito humildes...

**Entrevistadora** – Está bem! Então e vocês falaram aí de... Eu disse-vos sobre o que é que era o meu trabalho, portanto eu também gostava de saber o que é para vocês indisciplina. Quem quer começar? AL2\_F, o que é indisciplina?

**AL2\_F** – Eu acho que a indisciplina é uma palavra que tem que se adaptar a cada pessoa, mas no geral, acho que é uma pessoa ser mal-educada, não ter respeito pelo próximo. Por exemplo, nas aulas, não estou a dizer que eu faça, mas há muitas pessoas que desrespeitam o professor, mas muitas outras não...

**Entrevistadora** – Sim, desculpa interromper. Tocaste aqui numa questão «Não quer dizer que eu seja», isto aqui não tem que ver connosco. Estou a perguntar qual é a vossa opinião, ponto final. Está bem?

**AL2\_F** – Está bem. Eu acho que depois, tipo, para além de serem indelicados, são indisciplinados ao ser rudes e mal-educados com os professores.

**Entrevistadora** – AL1\_M, que pensas tu?

**AL1\_M** – Eu penso que a indisciplina é uma palavra com vários adjetivos e muitos significados, mas principalmente, como a AL2\_F já disse, desrespeitosos, que não respeitam o outro e que demonstram má educação e são rudes, a maior parte das vezes, e até podem estar em casos em que as professoras estão a falar para eles e eles estão a fazer outras coisas que não têm nada a ver...que não dão atenção à professora e às vezes até coisas piores. E, para mim, isso é que é indisciplina.

**Entrevistadora** – AL3\_F!

**AL3\_F** – Eu acho que, como a AL2\_F disse, não só se pode aplicar uns aos outros, como no geral, porque se se aplicar uns aos outros é os mal-educados tudo o que fazem é indisciplina, mas os bem-educados, responder a uma pessoa ou responder a um professor, para eles não é indisciplina... para eles, mas para os outros é tudo indisciplina, podem fazer o que quiserem. Neste caso, a indisciplina, para mim, é fazer o que lhe apetecer, responder mal, tratar mal as pessoas e isso....

**Entrevistadora** – Sim, senhora! AL4\_M!

**AL4\_M** – Eu acho que a indisciplina é uma coisa que uma pessoa não respeita o outro e que, sabendo que vai afetar os sentimentos do outro, mesmo assim continuar a chateá-lo e a desrespeitar as pessoas...

**Entrevistadora** – Sim, senhora! AL6\_F!

**AL6\_F** – A indisciplina, para mim, é as outras pessoas não serem simpáticas, serem rudes e egoístas.

**Entrevistadora** – Sim, senhora! AL7\_M... AL5\_M... Quem quer falar? AL7\_M!

**AL7\_M** – Para mim, a indisciplina é ter atos de má educação, não respeitar o próximo nem os outros e acho que para mim é isso...

**Entrevistadora** – Sim senhor! AL5\_M!

**AL5\_M** – Ó professora, indisciplina...é uma palavra que, como a AL2\_F disse, ela está a... quem quiser, não é? E que...penso que indisciplina é quem, já todos referiram, não respeita, que não... que é egoísta...como alguns alunos desta escola...

**Entrevistadora** – Muito bem! Então agora eu queria saber, na vossa perceção, e considerando aquilo que cada um disse sobre indisciplina, queria saber quais são os três comportamentos que vocês consideram mais graves. Vocês referiram aspetos diferentes, cada um deu a sua definição. Para vocês quais são os três mais graves... Diz, AL4\_M!

**AL4\_M** - Por exemplo, um dos mais graves para mim é bater numa professora...

**Entrevistadora** – Sim...

**AL4\_M** – Porque isso, por exemplo, demonstra desrespeito com uma autoridade que é maior e não só como se fosse uma amiga do aluno...

**Entrevistadora** – Certo...

**AL4\_M** – Outra é estar com os alunos na sala de aula... o aluno... e não deixar os outros colegas ouvir o que a professora tem a dizer, chateá-los, e não os deixar completar a tarefas que a professora diz. E outra é no recreio, por exemplo, pessoas que não têm consciência do que estão a fazer, comecem a tentar bater noutro, porque não tem a mesma ideia que eles têm. Por exemplo, se «Ah...Tu não gostas que nós dizemos não-sei-quê na sala de aula...Tu não gostas, não gostas...Tens de gostar» e eu acho que isso é muito mau.

**Entrevistadora** – Sim, senhor! AL1\_M!

**AL1\_M** - Para mim os três atos é a má educação, outro é as atividades impróprias para o espaço e para o colégio, mas, para mim, a que é a pior de todas é, no momento em que alguém entra na sala de aula e está a falar, não está a fazer o que o professor está a pedir, é logo estar a desrespeitar as normas da sala e do professor e acho que, para mim, isso é o mais grave.

**Entrevistadora** – AL3\_F!

**AL3\_F** – Para mim o mais grave de tudo é o *bullying*, não só para os adultos, quando as crianças respondem mal e acham que são maiores que os adultos, mas também entre si. A segunda é, por exemplo, quando nós respondemos aos outros é normal, mas um colega quer ouvir algo sobre uma atividade, por exemplo, a próxima será a canoa-gem.... Então, queremos ouvir algo sobre a canoa-gem, porque gostamos, e há um colega que está sempre a interromper e a chatear. Depois, a outra é...é no geral ser mal-educado, porque fazemos tudo com má educação. Neste caso da indisciplina, se nós somos indisciplinados, somos mal-educados, quer dizer, para mim também é um pouco de tudo que é grave.

**Entrevistadora** – Sim, senhor! AL2\_F!

**AL2\_F** – Eu acho que a indisciplina é grave, no geral. Sim, é uma coisa grave, mas acho que depois as pessoas à volta que veem uma pessoa a cometer a indisciplina têm que saber lidar com isso...

**Entrevistadora** – Não, mas querida o que eu quero é que tu me digas três... o que para ti. Para ti quais são os três comportamentos mais graves, tendo em conta a tua visão de indisciplina.

**AL2\_F** – A agressividade que as pessoas têm...

**Entrevistadora** – Sim...a agressividade mais...

**AL2\_F** – Pronto, a má educação, mas acho que isso também é uma coisa que se deve trabalhar noutros sítios, como em casa... E tudo derivado dessas situações, mas também, principalmente, como a AL3\_F disse, o *bullying*... Também é muito grave. Pode fazer com que uma pessoa magoe a si própria...

**Entrevistadora** – AL7\_M!

**AL7\_M** – Eu acho que os três atos mais graves da indisciplina são o *bullying*, como a AL3\_F referiu, um bocado o desrespeito pelo próximo e eu não falei...eu não falo de ser mal-educado, porque isso tem mais a ver com a educação que nos é dada em casa e... acho que também a violência.

**AL5\_M** – Falto eu?

**Entrevistadora** – Sim, senhor AL5\_M! Chega um bocado mais para aí, se faz favor.... Chega-se um pouco mais à frente....

**AL5\_M** – Professora, um dos exemplos é desrespeitar qualquer que seja, um funcionário ou um professor. isso é logo um ato de indisciplina. Outro exemplo é não respeitar os mais velhos. Acho que é...isso...é...pronto... E outro é o *bullying* também...de fazer *bullying* e pronto...é só...

**Entrevistadora** – para vocês há alguma diferença entre indisciplina e falta de educação? É a mesma coisa? São situações diferentes?

**AL1\_M** – São situações diferentes....

**Entrevistadora** – Então diz lá, AL1\_M.

**AL1\_M** – A falta de educação, como o AL7\_M disse, é um parâmetro que tem mais a ver com a educação em casa e também depende dos pais e da família que têm e a indisciplina é mais da própria pessoa, porque apesar de uma pessoa... Se uma pessoa for mal-educada, pronto, não tiver uns bons pais ou assim, ele pode sempre controlar-se um pouco em estar, por exemplo, bem em sala de aula... Por isso, a indisciplina é quando, mesmo que ele não tenha... tenha má educação, ele pode sempre controlar, enquanto que quando é indisciplinado, penso que não tem a ver com a má educação em casa.

**Entrevistadora** – Consegues dar-me um exemplo, uma situação que seja falta de educação, mas não necessariamente indisciplina?

**AL1\_M** – Falta de educação, mas não indisciplina? Hmm..., mas, por exemplo...

**Entrevistadora** – Ou indisciplina que não seja falta de educação ou....

**AL1\_M** – Então, mas, por exemplo, uma pessoa?

**Entrevistadora** – Sim... Uma situação...Não quero que me digas alguém... Uma situação...

**AL2\_F** – Por exemplo, quando os pais dão a uma criança...dão-lhe... Não...dão tudo o que é necessário, tipo uma boa educação, uma boa escola, alimentação, uma boa casa, todas as possibilidades financeiras e económicas, basicamente, e educacionais que se pode dar, mas essas crianças, adolescentes ou até mesmo adultos não sabem aproveitar o que essa educação que lhes dão...e é um bocado desperdiçar e cuspir para o prato que os pais dão e deitar fora... E depois são indisciplinados e isso...acho que é um bocado a diferença...

**Entrevistadora** – AL4\_M, diz lá...

**AL4\_M** – Eu acho que a indisciplina e a má educação completam-se, porque a indisciplina é uma coisa que dentro da indisciplina pode estar a má educação. Por exemplo, tu és indisciplinado e respondes aos professores e isso pode ser indisciplinado e também pode ser desrespeitador. Por isso, na minha opinião, as duas coisas são muito parecidas e não há uma sem a outra...

**Entrevistadora** – Sim senhor!

**AL5\_M** – Professora, eu penso que a disciplina vem de casa, que a falta de educação ocorre numa situação em que pode ser controlada e é só isso...

**Entrevistadora** – Está bem... AL3\_F!

**AL3\_F** – Eu acho que, ao contrário do que o colega disse, que a educação é o que vem de casa, porque é por parte dos pais e a indisciplina é não só por parte da educação que temos em casa, mas também da atitude que temos.

Neste caso a má educação é os pais despreocupados, que nos deixam fazer tudo o que nós queremos e quando nós, por exemplo, temos uma má nota num teste, não nos põem de castigo, não dizem que não. São os pais que não dizem que não e que fazem coisas más, por exemplo, são bêbados, não têm atitudes certas e depois transmitem isso para os filhos. A disciplina, ou melhor, a indisciplina é as atitudes que nós tomamos em prol das atitudes dos pais.

**Entrevistadora** – Sim senhora! AL6\_F!

**AL6\_F** – Para mim a indisciplina e a má educação são iguais, porque a indisciplina é maltratar o outro como...

**Entrevistadora** – Olhem, vamos só fazer aqui uma paragem.... Ora bem! Vamos retomar então. Tivemos que ser interrompidos aqui por uns jeitosos que estavam lá fora... AL6\_F, estavas a dizer...

**AL6\_F** - ...que como a má educação também é desrespeitar o outro e maltratar são duas coisas que são muito parecidas...

**Entrevistadora** – Sim, senhor!

**AL7\_M** – Eu acho que a indisciplina e a má educação não se completam, aliás, são coisas muito diferentes, porque os nossos pais podem esforçar-se ao máximo a educar-nos, nós sermos bem-educados enquanto estamos com os pais, mas lá fora não. E a indisciplina pode ser...nós podemos ser as pessoas mais bem-educadas, mas de vez e quando ter atos que não são corretos.

**Entrevistadora** – Sim, senhor! Digam-me uma coisa, vocês sentem que os adultos, na generalidade os pais, os professores, os funcionários, toda a gente têm a mesma visão que vocês a respeito da indisciplina? Acham que a opinião dos adultos é diferente? Diz AL4\_M...

**AL4\_M** – Eu acho que a opinião é diferente, porque os pais, por exemplo, podem querer que o aluno seja bem-educado, tenha atitudes muito mais corretas do que se calhar o aluno tem, mas o aluno, por enquanto, só pensa em querer divertir-se. E, por outro lado, também pensa em estudar, só que os pais às vezes e os adultos em geral pensam, às vezes, não se conseguem meter, entre aspas, nos sapatos do outro que está a fazer a ação. Por exemplo, os pais, eles dizem «Têm de estudar...Tens isto...Tens aquilo», mas, às vezes, não compreendem o que é que é o aluno estar a esforçar-se e a não conseguir e, por isso, pronto...é o que eu acho.

**Entrevistadora** – AL6\_F!

**AL6\_F** – Eu acho que a opinião dos pais é diferente, porque eles querem que nós...

**Entrevistadora** – Mas dos pais ou dos adultos em geral?

**AL6\_F** – Dos pais, no geral... Que nós sejamos bons, tenhamos bons comportamentos, uma boa educação, que...

**Entrevistadora** – Mas aquilo que os pais pensam que é disciplina ou indisciplina é diferente do que tu pensas ou que é a mesma coisa?

**AL6\_F** – Que... é a mesma coisa.

**Entrevistadora** – AL3\_F!

**AL3\_F** – Eu acho que os pais devem...ou melhor, nós é que pensamos da mesma maneira...

**Entrevistadora** – Estamos a falar dos pais, mas em relação aos adultos em geral...

**AL3\_F** – Sim, sim... Eu enganei-me. Neste caso os adultos...

**Entrevistadora** – Deem-me só um minuto.... Vamos interromper um bocadinho... Desculpa! [A gravação é interrompida por uma professora que entra na sala] Ora bem! Então vamos retomar, estava a AL3\_F... A pergunta era... Se vocês acham que os adultos, de uma maneira geral, têm a mesma ideia de indisciplina que vocês.

**AL3\_F** – Eu acho que, por um lado, têm, por outro não. Porque nós temos a visão de criança habitual, que é nós fazemos o que nos apetece e os adultos não nos fazem nada. Mas, por outro lado, nós também temos uma visão melhor, porque nós aprendemos o que os adultos nos transmitem, portanto...é um bocado essas coisas...

**Entrevistadora** – AL1\_M!

**AL1\_M** – Eu penso que não, porque, por exemplo, os adultos já são pessoas mais velhas, ou seja, já passaram pela nossa idade, e também, respetivamente, não têm a mesma paciência como nós. E nós temos... Como somos pessoas mais novas, crianças, temos outra visão das coisas para a indisciplina. Os adultos que são mais velhos e sabem mais que nós, que tal como referi que têm menos paciência para as coisas, são um pouco mais rígidos nas coisas que nós queremos fazer... E é o que eu penso.

**Entrevistadora** – Ora bem! Agora aqui alguns estão a ser um bocadinho irrequietenos...

**AL2\_F** – Professora, pode tirar essa câmara da minha cara?

**Entrevistadora** – Acham que está a filmar? Não está a filmar, vá.... Ora bem! Mais alguém quer... AL7\_M!

**AL7\_M** – Eu acho que a visão dos pais sobre a indisciplina é diferente da nossa e diferente de todos os pais, vá, professores, porque há pais que não dizem a nada não, como a AL3\_F referiu. Há outros pais que se importam se nós temos más notas, se nós nos portamos mal e há professores que não querem saber, há outros que querem que nós tiremos boas notas, que é para não ficarem mal vistos... E há funcionários que só querem cumprir o seu dever e há outros que não...

**Entrevistadora** - Há algum adulto ou algum grupo de adultos que vocês pensem...aqueles que disseram que a vossa opinião era diferente.... Há algum adulto ou algum grupo de adultos que vocês acham que...cuja opinião é mais parecida, mais próxima da vossa relativamente a este tema? AL2\_F!

**AL2\_F** – Os avós!

**Entrevistadora** – Os avós! Tu também AL3\_F? Acham todos que são os avós?

**TodosCo** – Sim!

**AL1\_M** – Os padrinhos e as madrinhas....

**Entrevistadora** – As madrinhas e os padrinhos, AL1\_M?

**AL1\_M** – Sim!

**Entrevistadora** – Está bem!

**AL3\_F** – Os idosos...

**AL4\_M** – Porque os avós, tipo, compreendem-nos e não são aquele tipo de mãe e pai que estão sempre atentos. A minha mãe costumava dizer... ela ainda diz que.... Pois.... Mas ela ainda diz que os avós estragam e os pais educam. Eu concordo e discordo. Os avós, tipo, entre aspas, estragam, porque dão presentes, dão carinho e os pais pensam que é demais e pronto... acabam por ser os avós a compreender-nos mais...

**Entrevistadora** – Está bem.... Muito bem! Na vossa opinião, há algum tipo de comportamento no Colégio que seja visto erradamente como indisciplinado? Qual e porquê? Que é que vocês acham que é considerado indisciplina aqui mal? Não.... Quero saber é que comportamentos, aqui no Colégio, são considerados indisciplinados e que vocês.... Diz!

**AL2\_F** – Eu acho que, tipo, pronto, às vezes os professores podem ser demasiado... podem ser demasiado... os professores, ou a direção... qualquer, pronto, grupo pedagógico pode ser demasiado severo, mas isso também é para nos educar e tentar a indisciplina passar a disciplina, pronto... Mas.... Pronto, há várias situações.... Acho que os alunos se sentem um bocado prejudicados. Por exemplo, quando dois alunos estão a falar na aula e são dois alunos, como é que eu hei de dizer, no mesmo grau de comportamentos, ou seja, estão sempre os dois...mais ou menos bem-comportados e só um é que vai para a rua.... Então, pronto... Eu acho que isso....

**Entrevistadora** – Mas o comportamento em si.... Achas que às vezes é que há algumas... O que eu quero saber é comportamentos...

**AL2\_F** – Às vezes são um bocado...



**Entrevistadora** – Então qual é.... Diz-me um comportamento... Um comportamento que tu penses assim «Isto é considerado indisciplina e eu não concordo, acho que é errado, acho que isso não é indisciplina».

**AL2\_F** – Acho que não há.

**Entrevistadora** – Não há? AL3\_F!

**AL3\_F** – Eu acho que neste caso a indisciplina é...

**Entrevistadora** – Não querida... E aqui temos que ser muito...

**AL2\_F** – Objetivos.

**Entrevistadora** – Objetivos.... É.... Há um comportamento aqui no Colégio que é considerado indisciplina e vocês pensam que não é indisciplina, que está errado, que não devia ser considerado como tal...

**AL3\_F** – Ah! Pois...

**Entrevistadora** – AL7\_M!

**AL7\_M** – Eu acho que há certas opções...

**Entrevistadora** – Não é certas. Refere qual...

**AL7\_M** – É como brincar nos corredores. Não é indisciplina, mas muitos dos professores pensam que é... dizem que é. Ter certos atos no recreio, tipo.... Ter certos atos nos intervalos...algumas brincadeiras assim como andar a jogar futebol dentro de certas partes do recreio, como no recreio dos periquitos e no recreio coberto. Eu acho que isso muitos consideram indisciplina, mas não é, porque é só jogar futebol, é igual a todos os outros jogos de futebol, é é noutro espaço...

**Entrevistadora** – Já está? AL1\_M, um exemplo.

**AL1\_M** – Eu penso que, por exemplo, uma coisa que eu não considero que é indisciplina, mas é, é quando nos dizem «Ah vocês não podem jogar futebol a partir da uma e meia». Por exemplo, nós temos pouco tempo já no recreio para... Eu considero que temos pouco tempo, porque agora este ano até reduziram o tempo do recreio e eu penso que ao não nos deixarem fazer num espaço de tempo a atividade que nós queremos no nosso tempo de recreio, que é suposto ser o nosso tempo livre, para nós fazermos o que quisermos, não nos deixarem fazer o que nós queremos, pronto, no recreio, acho que é um pouco mau... penso que não é indisciplinado fazer o que as pessoas dizem que é. E outra coisa é, como o AL7\_M disse que usar os espaços para fazer as outras atividades, como jogar futebol, só que também eu penso porque as pessoas pensam que é indisciplina, porque, se nós jogarmos todos assim em espaços, como por exemplo, o recreio dos Periquitos, pode haver acidentes, porque há salas ao lado, há a biblioteca e há a sala de música e pode haver.... Porém o recreio é um espaço mais aberto e não podemos fazer as atividades todas que queremos em todos os espaços que quisermos...

**Entrevistadora** – AL4\_M!

**AL4\_M** – Por exemplo, eu... O que eu acho que não é indisciplinado é, por exemplo, aconteceu-me já que um menino da primária estava a correr e chocou contra mim e eu não tinha culpa nenhuma e as empregadas pensavam sempre que, como eles são mais pequenos, que os mais pequenos têm sempre razão e eu fiquei prejudicado por causa disso. Fiquei até ao final do recreio sem brincar e acho que isso não é nenhum problema. Eu tentei esclarecer a situação, mas as empregadas às vezes pensam que isso é indisciplina, mas eu acho que não.

**AL2\_F** – Funcionárias...

**Entrevistadora** – AL3\_F!

**AL3\_F** – O que eu acho que não é indisciplina ou falta de educação, mas que as auxiliares pensam é quando nós ficamos no piso de cima, porque o intervalo é mais curto e as auxiliares mandam-nos embora e eu ainda não percebi por que é que não podemos ficar. E depois... mas, quando nós tentamos dar a nossa opinião em relação a isso, as auxiliares dizem que nós somos mal-educados e eu não percebo porquê. É isso que eu acho...

**Entrevistadora** – Querem acrescentar... Sim, AL2\_F! Diz!

**AL2\_F** – Quanto ao que a AL3\_F disse, às vezes pode estar algum teste, pronto, algum teste alguma coisa importante... Por exemplo, agora não gostávamos que no corredor estivesse imensa gente, mesmo que fosse um intervalo curto. Obviamente ia prejudicar isso, percebes? Acho que é também um bocado isso.... Pode prejudicar alguns alunos que estejam em teste ou pode prejudicar até... não sei, pronto...alguma reunião que esteja a haver da direção.... Pronto...

**Entrevistadora** – Querem acrescentar mais alguma coisa sobre o que é para vocês a indisciplina? Não? Está tudo dito? Então e digam-me uma coisa... E quando alguém se porta mal em casa, também podemos dizer que é indisciplina ou não?

**AL2\_F** – Aí não...é falta de educação...

**Entrevistadora** – Falta de educação... AL2\_F! Falta de educação aí? Todos concordam com isso, é? [todos acenam afirmativamente] Qual é a diferença?

**AL2\_F** – Eu acho que a diferença é, tipo, enquanto nós em casa temos os nossos pais que são quem é suposto nos darem a educação desde que nós saímos...

**Entrevistadora** – Aqui a questão era se em casa se portam mal não é indisciplina é falta de educação...

**AL2\_F** – Não! Também é indisciplina, porque depois pode ser também um amontoado de coisas. Imagine, posso.... Imagine, então, tipo, uma criança que é mal-educada se depois continuar, tipo, a prejudicar e a... não a progredir... progredir?

**Entrevistadora** – Regredir...

**AL2\_F** – A regredir...isso vai levar à indisciplina e a pessoa... e a má educação levar à indisciplina e, pronto, aí é indisciplina. Agora quando, por exemplo, eu acho que quando... Por exemplo, temos quatro anos, acho que os pais podem tentar dar uma educação mais severa, para depois não levar à indisciplina.

**Entrevistadora** – AL3\_F, queres acrescentar alguma coisa?

**AL3\_F** – Ai! Eu acho que, quando nós nos portamos mal em casa é mais falta de educação, porque quer dizer que os pais nos dão liberdade, para nos estarmos a portar mal, podem-nos chamar à atenção, mas não nos castigam.

**Entrevistadora** – Algum comportamento que vocês possam ter em casa e que vocês pensem que no Colégio vocês pensem que é desadequado?

**AL2\_F** – Sim!

**Entrevistadora** – Sim? O que é que vocês podem fazer em casa que aqui no Colégio é desadequado?

**AL2\_F** – Por exemplo, a relação que eu tenho com a minha mãe, se metade dos professores deste Colégio sonhassem iriam achar que é desadequado, mas eu acho que não é...

**Entrevistadora** – Podes dar um exemplo?

**AL2\_F** – Por exemplo, eu com a minha mãe posso ter brincadeiras e posso ter...assim...

**Entrevistadora** – Brincadeiras em que termos? Em termos de comentários, em termos de...

**AL2\_F** – Exato, mas isso é um bocado por ter mais confiança, mas... pronto. Acho que, pronto, essa confiança também podia ser construída cá...

**Entrevistadora** – AL1\_M!

**AL1\_M** – Eu penso que, em casa, por exemplo, imagine que eu tenho uma namorada e assim... Em casa eu posso estar com ela e...pronto, posso estar com ela como dois namorados deviam ser. Cá no Colégio, se dois amigos...é que nem digo namorados...amigos...estiverem abraçados, uma pessoa... Já vi professores, já vi funcionários que viram duas pessoas a abraçarem-se e a chamar à atenção. E eu penso que isso é um bocado mau, porque, se duas pessoas gostam muito um do outro, por que é que não podem mostrar isso?

**Entrevistadora** – Não, mas a pergunta era se algum comportamento que vocês tenham em casa que considerem desadequado aqui...

**AL1\_M** – Ah!

**Entrevistadora** – A pergunta é essa...

**AL2\_F** – Não é o que fazes com a tua namorada em casa...

**AL1\_M** – Não! Pensava que era o que eu considero desadequado, não era o que nós... Ah! Então....

**Entrevistadora** – Aí, achas que os comportamentos que tens em casa com a namorada seriam desadequados no Colégio?

**AL1\_M** – Sim, pronto...

**Entrevistadora** – Sim, AL7\_M. Queres acrescentar algum?

**AL7\_M** – Sim! Eu acho que há comportamentos que nós temos em casa com os irmãos... como andar à bulha, que nós não devemos ter cá.

**Entrevistadora** – Temos aqui um problema com o ar condicionado. Dá cá, se faz favor. AL2\_F...

**AL2\_F** – Já desliguei, professora...

**Entrevistadora** - Continuemos...

**AL7\_M** – Que nós não devemos ter cá em casa e certas....

**Entrevistadora** – Sim, senhor.... Sentem que há mais regras em casa, no Colégio ou a exigência é a mesma?

**AL6\_F** – Eu acho que há mais regras em casa do que no Colégio, porque eu vejo muita gente a ter comportamentos que em casa são regras que nós não devemos fazer...

**Entrevistadora** – AL1\_M!

**AL1\_M** – Então, por exemplo, eu penso que, na minha opinião, eu penso que no Colégio há muito mais regras, porque é um espaço onde... Por exemplo, em casa, uma família pode ser cinco, seis, sete pessoas, pronto. Mas no Colégio são muito mais pessoas. São muitos alunos e muitos professores, ou seja, tem de haver mais regras, porque não podemos.... Há certas regras, pronto, menos em casa do que no Colégio, mas como são mais pessoas, tem de haver logo mais regras, porque é o que eu penso...na minha opinião.

**Entrevistadora** – Sim senhor! AL4\_M! Mais regras em casa, no Colégio ou é a mesma coisa?

**AL4\_M** – Eu acho que há mais no Colégio, porque em casa não há bem regras definidas, são regras que nós sabemos que estamos com os pais e, automaticamente, uma pessoa bem-educada sabe as atitudes certas que deve ter...

**Entrevistadora** – Sim senhor!

**AL4\_M** – E, por exemplo, no Colégio as regras não são ditadas pelos alunos, são pela direção e eu acho que na minha opinião há muito mais regras no Colégio...muitas variadas, tipo, regras para os professores, para auxiliares e para os alunos. No entanto, em casa há menos, porque é só os pais que dizem...quando dizem «Atenção!», normalmente é só uma vez ou duas...

**Entrevistadora** – Sim! AL3\_F, em casa, no Colégio ou é igual?

**AL3\_F** – Eu acho que há mais regras no Colégio, porque é um pouco como o AL4\_M disse. Em casa, são os pais que ditam as regras e são só para nós. Cá na escola é a diretora geral, neste caso a DG, e é a direção que dita as regras, não só para os alunos, que são para as crianças, mas também para os auxiliares e para os professores e também, porque há comportamentos em casa que são mais descontraídos e há outros que nós não podemos ter no Colégio, porque são muito descontraídos para o Colégio...

**Entrevistadora** – AL7\_M!

**AL7\_M** – Eu acho que as regras no Colégio são mais rígidas do que em casa, porque há, por exemplo, certas coisas que nós não podemos fazer no Colégio que podemos fazer em casa, como...se estamos num espaço de estudo, na biblioteca cá no Colégio ou no nosso quarto a estudar... No nosso quarto podemos estar com o telemóvel e na biblioteca não...

**Entrevistadora** – Sim senhor!

**AL7\_M** – A ouvir música...aqui no Colégio não podemos em muitos espaços. Em casa nós podemos sempre que quisermos...que queremos. E acho que é isso...as regras são mais rígidas no Colégio...

**Entrevistadora** – Ora bem! Quando os alunos se portam menos bem, na vossa opinião, fazem de propósito, ou sem intenção? **AL1\_M**!

**AL1\_M** – Então, quando os alunos se portam menos bem... Eu penso que...

**Entrevistadora** – De propósito ou sem intenção?

**AL1\_M** – Depende das idades, para mim...

**Entrevistadora** – Então?

**AL1\_M** – Por exemplo, os mais novos é sem intenção, porque não fazem muito bem a ideia do que é que estão a fazer e pronto... Agora (impercetível) porque eu também já fui mais novo e... (impercetível) eles fazem o que lhes ocorre. Os mais velhos é que deviam ter mais respeito, porque têm mais maturidade e então, em casa, em alguns casos...penso que as más intenções são de propósito.

**Entrevistadora** – Então e se é de propósito é porquê?

**AL1\_M** – Porque, por exemplo, eles têm a mentalidade suficiente para pensar «Não! É melhor não fazer isto! Vou sofrer consequências», enquanto os mais novos não pensam muito nisso...

**Entrevistadora** – Desculpa interromper... Mas quando fazem de propósito, então porque é que fazem? Na tua opinião....

**AL2\_F** – Para chamar a atenção dos pais...

**Entrevistadora** – Para chamar a atenção dos pais... **AL2\_F**!

**AL2\_F** – Eu acho que não depende das idades, mas sim da situação que uma pessoa vive. Eu acho que se uma pessoa acha que os pais não lhe dão atenção suficiente ou gostava de ter mais atenção dos pais, acho que vai tentar provocar estas situações de indisciplina e má educação na escola, para os pais prestarem mais atenção à criança.

**Entrevistadora** – **AL4\_M**!

**AL4\_M** – Eu acho que, por exemplo, se um aluno....

**Entrevistadora** – Então diz-me só...achas que é de propósito ou é sem intenção?

**AL4\_M** – Eu acho que, por exemplo, quando as pessoas fazem de propósito, eu acho que é mais para, por exemplo, numa aula que eles não gostem.... É para, tipo, eles se rirem e... e estarem distraídos, porque eles querem outra coisa sem ser aquilo... E quando não é de propósito é quando, por exemplo, não sabes o que é que aquilo significa e dizes...porque não sabes e querias saber...

**Entrevistadora** – Está bem!

**AL4\_M** – Mas em vez de perguntares logo, não... dizes «Ah Não-sei-quê...» assim... E isso já não é de propósito...

**Entrevistadora** – Está bem! **AL3\_F**, de propósito ou sem querer?

**AL3\_F** – Às vezes é as duas coisas, por exemplo, quando nós nos apercebemos de uma coisa a meio de uma aula e queremos contar a uma amiga nossa e contamos, estamos a falar. Depois apercebemo-nos de que a professora não gosta dessa atitude, há certas pessoas que «Ah Se eu chateio a professora, vou continuar a fazer isto, porque tem piada!», mas há outras que ficam envergonhadas e não fazem isso...

**Entrevistadora** – Sim senhora! AL6\_F!

**AL6\_F** – Eu não percebi qual era a pergunta...

**Entrevistadora** – A pergunta é, quando tu vês um aluno que age mal, tem um comportamento incorreto, achas que é de propósito ou achas que, a maior parte das vezes, é sem querer? Quando os alunos fazem disparates.

**AL6\_F** – Acho que é de propósito...

**Entrevistadora** – Então...está a tocar.... Então e por que é que achas que os alunos fazem disparates de propósito?

**AL6\_F** – Porque.... É como a indisciplina. Estão indisciplinados...e não...e às vezes só...estão a fazer essas coisas por mal um ao outro sem se quer terem nenhuma razão por isso...

**Entrevistadora** – Sim senhor! Já foram repreendidos por alguém no Colégio?

**TodosCo** – Já! Sim!

**AL2\_F** – Várias vezes...

**Entrevistadora** – Já? A AL2\_F diz várias vezes. Então vamos lá ver...

**AL4\_M** – Ainda não...

**Entrevistadora** – Ainda não? (risos) Quem é que vos repreendeu e quem são as pessoas que vos repreendem com mais frequência?

**AL2\_F** – Toda a gente...

**AL3\_F** – A diretora de turma...

**Entrevistadora** – A AL2\_F é toda a gente, a diretora de turma...a professora D1\_F... Tu também AL4\_M?

**AL4\_M** - Na sala de aula e no recreio é mais as empregadas...

**AL2\_F** – Ah! A dona ND1\_F... (risos)

**Entrevistadora** – Não...Não é preciso dizer nomes.... Então... No teu caso, na sala é a professora D1\_F e no recreio são as funcionárias...

**AL4\_M** – Sim, na sala é a professora D1\_F, porque é minha diretora de turma e tem obrigação de tomar conta de mim e de me manter, entre aspas, nos eixos e...

**AL1\_M** – Ah, sim...e a professora D2\_F...

**Entrevistadora** – AL5\_M!

**AL5\_M** – Diga...ah!

**Entrevistadora** – Quem é que te repreende com mais frequência?

**AL5\_M** – A diretora de turma!

**Entrevistadora** – A diretora de turma... AL2\_F!

**AL2\_F** – Depende. Há um ano era a direção e a DG...

**Entrevistadora** – Há um ano era a direção e a DG? Sim...

**AL2\_F** – Agora já não é ninguém...

**Entrevistadora** – Está bem! O que é que faz com que vos repreendam? O que é mais frequente? Repreenderem-vos por que razão? Qual é o comportamento que vos leva a serem repreendidos mais vezes? No teu caso, AL5\_M?

**AL5\_M** – Não utilizar roupa do Colégio...

**Entrevistadora** – Não utilizar roupa do Colégio... E o AL4\_M?

**AL4\_M** – Estar na aula distraído ou a falar, por exemplo, eu...

**Entrevistadora** – Estar na aula distraído ou a falar...sim...

**AL6\_F** – Estar na aula com o telemóvel...

**Entrevistadora** – (risos) Não...

**AL2\_F** – Isso é porque os professores não reparam. (ri-se)

**Entrevistadora** – AL7\_M!

**AL7\_M** – Eu acho que sou mais repreendido por estar no corredor....

**Entrevistadora** – No corredor... AL1\_M!

**AL1\_M** – Sou mais repreendido por querer justificar-me perante os professores e querer dar a minha opinião e desculpar-me...

**Entrevistadora** – Digam-me uma coisa.... Vocês consideram que... Ai! Desculpa, AL3\_F!

**AL3\_F** – Eu sou muito repreendida por falar e, depois, porque eu respondo aos professores porque é que eu estou a falar, porque acho que é mais importante falar...

**Entrevistadora** – E consideram que a indisciplina se relaciona com a forma como os professores dão aulas?

**AL3\_F** – Sim!

**Entrevistadora** – Sim? AL3\_F!

**AL3\_F** – Nas aulas que são mais seca...um bocado...

**Entrevistadora** – Nas aulas que são mais seca, um bocado... AL6\_F!

**AL6\_F** – Para mim nada...

**Entrevistadora** – Nada? AL2\_F!

**AL2\_F** – Qual era a pergunta, professora?

**Entrevistadora** – A pergunta era se vocês acham que a indisciplina está relacionada com a forma como os professores dão aulas...

**AL2\_F** – Não!

**Entrevistadora** – Não?

**AL2\_F** – Eu acho que se o professor me cativar eu vou tentar cativar mais a mim própria para não piorar ou para não ter más notas...

**Entrevistadora** – Sim, senhor! AL5\_M!

**AL5\_M** – Professora, penso que se uma professora estiver interessada em dar a matéria e estiver empenhada em que os alunos percebam, acho que há um clima em que toda a gente consegue trabalhar bem e pronto...

**Entrevistadora** – Sim senhor! AL4\_M!

**AL4\_M** – Qual era a pergunta?

**Entrevistadora** – A pergunta é se tu achas que a indisciplina tem alguma coisa a ver com a forma como os professores dão as aulas.

**AL4\_M** – Eu acho que sim, porque, por exemplo, quando nós não gostamos, como a AL3\_F disse, quando nós não gostamos de uma aula ou, por exemplo, achamos que essa aula ou o professor em si não nos interessa a nós, mas é-nos necessária. Nós tentamos falar, tentamos brincar com a aula e tentamos desviar-nos mais próximos da brincadeira do que para a aula.

**Entrevistadora** – Sim, senhor! AL1\_M!

**AL1\_M** – Eu penso que é uma coisa simples, que é... Quando um professor é mais rígido, nós vamos ter uma aula em que nós pensamos «Ok! Agora vamos ter de falar menos, porque o professor é mais rígido». Quando o professor é mais brando e tem mais calma, vê-se que nós pensamos que temos mais liberdade em podermos falar e assim...e fazermos outras coisas sem estar atentos...

**Entrevistadora** – No vosso caso, consideram-se alunos bem-comportados?

**AL2\_F** – Não!

**AL4\_M** – Sim!

**AL3\_F** – Não!

**AL1\_M** – Não!

**Entrevistadora** – Ora, então, AL7\_M? Sim? AL3\_F?

**AL3\_F** – Não!

**Entrevistadora** – Não! AL6\_F?

**AL6\_F** – Sim!

**Entrevistadora** – Sim! AL2\_F?

**AL2\_F** – Depende dos dias...

**Entrevistadora** – Depende dos dias... AL5\_M?

**AL5\_M** – Ó professora... (risos)

**Entrevistadora** - Ó querido, é a tua opinião.

**AL5\_M** – Eu também depende dos dias...

**Entrevistadora** – Depende dos dias... AL4\_M!

**AL4\_M** – Depende da idade e dos tipos de comportamento...

**Entrevistadora** – Não, querido! Tu... tu! Se tu te consideras um aluno bem-comportado.

**AL4\_M** – Não!

**Entrevistadora** – Não!

**AL1\_M** – Depende do ambiente da aula...

**Entrevistadora** – Depende do ambiente.... Ora bem! Quem é que disse que não?

**AL3\_F** – É quase como o AL1\_M diz...

**Entrevistadora** – É um bocado como o AL1\_M disse? Ai! Olha um telemóvel a tocar.... Ora bem! Quem é que disse que não se considerava um aluno bem-comportado?

**AL4\_M** – Bem?!

**Entrevistadora** - AL2\_F, disseste que era... depende dos dias...

**AL2\_F** – Sim!

**Entrevistadora** – Então nos dias... porquê? Por que é que às vezes és malcomportada?

**AL2\_F** – Porque não me apetece... estou maldispota...

**Entrevistadora** – Estás maldispota... AL5\_M, no teu caso?

**AL5\_M** – Ó Professora, é quando me der na real gana, stôra...

**Entrevistadora** – Quando te dá na real gana? (risos) AL4\_M!

**AL4\_M** – Quando não gosto de uma coisa...

**AL3\_F** – Qual era a pergunta?

**AL4\_M** – ... e às vezes tento gozar com essa coisa...

**Entrevistadora** – Com essa coisa queres dizer o quê? Com a aula, com a matéria...

**AL4\_M** – Por exemplo, não gosto da matéria ou gosto demais, eu tento sempre arranjar uma piada que tenha a ver com essa matéria e pronto...

**Entrevistadora** – AL1\_M!

**AL1\_M** – Ó Professora, eu acho que é mesmo sextas-feiras à tarde, quando não me apetece nada... já estou a pensar em sábado e assim... na sexta-feira à noite... E na sexta-feira à tarde já não estou com cabeça... e basicamente é... (risos) em todas as tardes...

(riso geral)

**Entrevistadora** – Quais são os castigos mais frequentes para quem não cumpre as regras de sala de aula? Quais são os mais frequentes?

**AL2\_F** – Passar o Regulamento cinquenta e quatro...

**Entrevistadora** – Passar o Regulamento cinquenta e quatro...

**AL6\_F** – Ir para a rua...

**Entrevistadora** – Ir para a rua...

**AL5\_M** – Biblioteca...

**Entrevistadora** – Ir para a Biblioteca...

**AL4\_M** – Ir para a rua e também, quando fazemos alguma coisa de mal, o professor diz «Agora vais ler o texto todo» ou «Vais fazer estas perguntas todas para trabalho de casa» ...

**Entrevistadora** – Ou seja, marcar trabalho extra...

**AL3\_F** – Fazer o relatório...

**Entrevistadora** – Fazer o relatório... Quais é que são os castigos mais frequentes... esta é repetida! (risos) Quem é que são as pessoas que habitualmente aplicam os castigos dentro e fora da sala de aula?

**AL1\_M** – Encarregado de educação...

**Entrevistadora** – O encarregado de educação...

**AL4\_M** – Os professores...

**Entrevistadora** – Os professores.... Mais alguém?

**AL3\_F** – Eu acho que é um bocado as auxiliares, porque...

**Entrevistadora** – As auxiliares...

**AL3\_F** - ... porque quando um professor não pode estar na aula e são substituídos pelas auxiliares, as auxiliares também podem mandar para a rua...

**Entrevistadora** – Ora, bem! Auxiliares, professores e encarregados de educação.... Sim, senhor! Na vossa opinião, quais são os castigos mais eficazes?

**AL2\_F** – Nenhum! (risos)

**Entrevistadora** – Nenhum, AL2\_F? AL1\_M!

**AL1\_M** – Não ir à XXX<sup>227</sup> com os amigos...

**Entrevistadora** – Não ir à XXX com os amigos...

**AL4\_M** – Por exemplo, ficar em pé na sala de aula durante o tempo todo... Por exemplo, encostares-te à parede e «Eu já te estou a avisar há umas cinco vezes, ficas a aula toda em pé!», doem-te as pernas e nunca mais voltas a fazer... (risos)

(riso geral)

**Entrevistadora** – Sim, senhor! Vocês riem-se... Alguém quer acrescentar mais algum? AL1\_M, por que é que esse é o mais eficaz?

**AL1\_M** – Porque... Isto foi só uma espécie de abreviatura, porque o que eu queria dizer era que... não mesmo sair com os amigos... Porque, por exemplo, eu acho que é mais eficaz, porque eu sou uma pessoa muito afeiçoada aos amigos e, quando os meus pais me dizem «Agora já não saís!», é uma das coisas que me deixa mais triste...

**Entrevistadora** – AL4\_M, por acaso tu já disseste porque te doem as pernas e tu portas-te... não é? (risos) AL3\_F!

**AL3\_F** – Eu que é mesmo, porque é assim... Quando os meus pais me castigam ou me dizem que não, eu fico muito chateada com eles. Então, eu não penso se devo melhorar o meu comportamento ou não. Portanto, eu acho que por um lado serve, mas por outro lado não, porque eu não estou com cabeça para pensar se é bem ou errado...

**Entrevistadora** – E quais é que são os castigos... A AL3\_F Já respondeu a esta... Quais é que são os castigos que...esperem lá.... Ora bem! A AL3\_F já respondeu a esta pergunta que é quais é que são os castigos que têm

---

<sup>227</sup> Local da cidade



menos efeito... No caso da...AL3\_F, a AL3\_F disse que nenhum deles tem efeito... Qual é o que tem menos efeito para vocês? AL2\_F?

**AL2\_F** – Eu acho que são quase todos, porque quando... mas só aqueles que nos repreendem mais... Por exemplo, telemóveis e isso... Imagine...se o castigo é, tipo, «Ah não podes sair para ir ter com os teus amigos, nem podes ter telemóvel», se eu tivesse o telemóvel ao menos eu podia falar com eles...

**Entrevistadora** – Mas não estou a perceber... Esse é o que tem menos efeito?

**AL2\_F** – Sim, porque depois eu fico revoltada, depois chateio-me com eles...

**Entrevistadora** – Querida, qual é o castigo que é menos eficaz...

**AL2\_F** – Todos!

**Entrevistadora** – Pronto! Eu perguntei...

**AL2\_F** – Dou sempre a volta por cima... aos pais...

**Entrevistadora** – Pronto! AL4\_M! Dás sempre a volta por cima aos pais... O que tem menos efeito de todos...

**AL4\_M** – O que tem menos efeito é ir para a rua...

**Entrevistadora** – Porquê?

**AL4\_M** – Porque se a aula está a ser uma seca e tu fazes alguma coisa, vais para a rua, não ouves a aula...

**Entrevistadora** – Pronto! É legítimo...

**AL7\_M** – Completamente.... Ir para a rua...

**Entrevistadora** – Ir para a rua... Sim senhor! Do que já observaram no Colégio, há alguma estratégia que consideram mais eficaz do que todas as outras?

**TodosCo** – Sim!

**Entrevistadora** – Qual?

**AL2\_F** – Por exemplo, uma vez obrigaram-me a limpar o recreio, porque deitei uma coisa para o lixo do terceiro andar para o zero e obrigaram-me a limpar o recreio todo... Nunca mais mandei nada para o chão neste colégio.

**Entrevistadora** – Pronto! Alguém quer acrescentar mais algum que pense que esse é o mais eficaz de todos?

**AL3\_F** – Ai eu acho que o mais eficaz de todos... Eu espero bem que nunca me aconteça... O mais eficaz de todos é ser expulso, porque assim temos que começar a nossa vida do zero e começar com bom comportamento...

**AL2\_F** – Nunca ninguém foi expulso...

**Entrevistadora** – Ora bem! Há pessoas à frente de quem é mais difícil fazer-se disparates?

**AL7\_M** – Completamente...

**AL3\_F** – Sim!

**Entrevistadora** – Sim! Sim! Quem?

**AL2\_F** – A DG!

**Entrevistadora** – A DG.... Acho que é geral...

**AL7\_M** – Diretores de turma, pais...

**Entrevistadora** – Mas alguém em concreto? Então, a DG, diretores de turma...

**AL1\_M** – E os pais...

**AL7\_M** – E os pais, sim...

**Entrevistadora** – E os pais.... Queres acrescentar alguma coisa AL5\_M?

**AL5\_M** – Não, não, não professora...

**Entrevistadora** – Diz AL4\_M... Os pais...

**AL4\_M** – Porque, por exemplo, os professores, a DG, eles, por exemplo, se nós fizermos uma maneira em que eles não ouçam e os pais já estão habituados a cuidar de nós, já sabem as nossas manhas, já sabem como é que nós vamos fazer e de que maneira...

**Entrevistadora** – Mas e custa-te mais fazer disparates à frente dos pais ou é igual? Aí é o custar...

**AL4\_M** – Custa-me mais à frente dos pais, do que à frente das auxiliares, professores ou até...

**Entrevistadora** – Sim, AL3\_F!

**AL3\_F** – Para mim é igual... Eu acho que é mais difícil fazer asneiras à frente dos adultos, porque... Por exemplo, se forem os avós nem tanto, porque os avós compreendem-nos, mas se for os pais ou os professores, castigam-nos... Por exemplo, os pais castigam-nos em casa com coisas supérfluas... quer dizer, não são supérfluas... nós gostamos, mas não é necessariamente. Mas no Colégio são coisas para nós aprendermos.

**Entrevistadora** – Sim senhor! De uma regra geral, vocês acham que os castigos são justos?

**AL2\_F** – Não!

**Entrevistadora** – Pensas que não, AL2\_F, porquê?

**AL2\_F** – Eu acho que mais vale pelo menos virem ter uma conversa comigo, do que terem...do que me darem um castigo...

**AL3\_F** – É mesmo...concordo com a AL2\_F.

**Entrevistadora** – Concordas? AL4\_M, concordas?

**AL1\_M** – Eu não!

**Entrevistadora** – Então, AL1\_M?

**AL1\_M** – Eu não concordo com a AL2\_F, porque se nós temos um castigo é porque o merecemos. É porque não estivemos bem para termos um castigo, ou seja, temos que sofrer as consequências. Sim, é verdade, temos que falar connosco próprios, mas se estivermos repetidamente a levar castigos, o que é que vamos falar para nós próprios outra vez? Eu acho que é melhor termos um castigo, depois do que nós...merecemos...

**Entrevistadora** – AL5\_M... Os castigos, em regra geral, são justos?

**AL5\_M** – Acho que é melhor ter uma conversa a sós e refletir sobre o que fizemos...

**Entrevistadora** – AL4\_M...

**AL4\_M** – Eu acho que também é melhor ter uma conversa, porque a maior parte dos castigos são muito injustos. Por exemplo, se te mandam fazer alguma coisa só porque o professor, por exemplo, está com menos paciência é um bocado injusto, porque nós não temos culpa de o professor estar com menos paciência ou não... e assim depende da paciência do professor termos um castigo maior ou não...

**Entrevistadora** – Sim, senhor! Só para terminar.... Só o AL7\_M teve que ir mandar calar uns meninos lá fora... Vá, AL7\_M... (riso geral) Ora bem! Para terminar queria colocar-vos... queria pedir-vos umas sugestões...

**AL5\_M** – Diga, professora....

**Entrevistadora** – Na vossa opinião, o que pode contribuir para a melhoria do comportamento dentro da sala de aula? AL7\_M!

**AL7\_M** – Passar mais filmes...

**Entrevistadora** – Passar mais filmes... AL3\_F!

**AL3\_F** – Nada!

**Entrevistadora** – Nada...

**AL3\_F** – Por um lado, nos filmes, quando estamos às escuras há pessoas que levam, digamos que doces para comer enquanto estamos a ver o filme... ou porque mandam bilhetinhos ou falam, mas às luzes nós também falamos muito, portanto não é muito nada... porque depende de cada pessoa...

**Entrevistadora** – AL2\_F, o que é que achas que podia contribuir para melhorar o comportamento dentro da sala de aula?

**AL2\_F** – Darem-nos comida... (riso geral) É verdade... Uma vez, por exemplo, ontem, durante o teste de Ciências, a nossa diretora de turma foi dar-nos uns *Sugus*...

**AL3\_F** – Ai sim?

**AL2\_F** – E eu fiquei feliz e depois, de tarde, quando tive aula com ela já foi mais fácil... assim como é que eu hei de dizer...

**AL3\_F** – Portares-te bem? Ou melhor?

**AL2\_F** – Su-por-tá-la....

**AL3\_F** – Suportá-la?!

**AL2\_F** – Suportá-la, tipo, ela foi simpática comigo, agora também vou ser... retribuir e ser simpática com ela...

**Entrevistadora** – Está bem! AL5\_M, o que achas que poderia ajudar a melhorar o comportamento dentro da sala de aula?

**AL5\_M** – Tornar as aulas mais interessantes e pôr-nos ao pé de alguém que gostamos...

**Entrevistadora** – Ok! AL4\_M!

**AL4\_M** – Eu acho que as aulas iam ficar muito mais interessantes se...

**Entrevistadora** – [AL7\_M levanta-se para ir mandar calar colegas que estão a fazer barulho à porta da sala] AL7\_M, senta-te imediatamente! Desculpa, querido... Eu sei que é boa vontade, mas é assim... Eles já sabem.... Querido, desculpa! Obrigada!

**AL4\_M** – Eu acho que as aulas iam ficar mais interessantes se os professores, por exemplo, deixassem ir mais facilmente à casa de banho ou nos deixassem algum tempo para, por exemplo ir comer lá fora...

**AL3\_F** – Então, mas para isso tens o intervalo!

**AL4\_M** – Sim, mas por exemplo, em aulas muito longas e tu comes a ficar com fome. Se tu não comeres, ficas com aquela vontade e comes a fazer mais disparates.

**Entrevistadora** – Sim, senhor! AL1\_M!

**AL1\_M** – Eu penso que para melhorar as aulas agora nesta altura de verão é pôr mais ventoinhas, porque todas as pessoas têm calor, nesta altura do verão. Outras maneiras para melhorar as aulas é... Em aulas quando há testes, tem que ser uma aula normal, mas em aulas...quando já fizemos teste ou o teste está distante, podemos fazer aulas com esquemas e com jogos e outras coisas diferentes, porque há várias maneiras de as pessoas aprenderem as coisas, para mim... é o que eu acho...

**Entrevistadora** – E fora da sala de aula? O que é que vocês acham que ia ajudar a melhorar o comportamento fora da sala de aula? AL7\_M!

**AL7\_M** – Menos pessoas a controlar.

**Entrevistadora** – Ok! AL3\_F, alguma coisa? Nada...

**AL3\_F** – Eu posso... eu estou a reformular...

**Entrevistadora** – Alguém tem alguma sugestão?

**AL2\_F** – Menos controlo, claramente. Por exemplo, eu houve uns dias que estive doente e então não vim almoçar, mas tinha refeição marcada, mas a minha mãe sabia que eu estava doente... E então a dona ND2\_F, quando depois eu vim ao Colégio depois nos dias a seguir, chegou ao pé de mim a dizer que tinha falado com a minha diretora de turma, para mandar um email à minha mãe a avisar que eu não andava a almoçar no Colégio... Eu... «Ela sabe!» ...

**Entrevistadora** – Diz, AL1\_M!

**AL1\_M** – Se calhar menos regras e termos um pouco mais de espaço livre e assim... porque é não sei...

**AL2\_F** – Sufocante!...

**AL1\_M** – Exato! Temos pouco espaço e assim!

**Entrevistadora** – Diz AL2\_F! É muito sufocante?

**AL2\_F** – Sim!

**AL1\_M** – Exato.... É o que eu penso...

**Entrevistadora** – Querem acrescentar...? Diz AL5\_M, desculpa...

**AL5\_M** – Queria acrescentar uma coisa. Penso que devia haver menos funcionárias, que acho que... claro que tem que haver algumas locais, uma ou duas, mas que... elas estão por todo o lado...

(riso geral)

**AL4\_M** – Cada vez que faço alguma coisa, elas estão lá... «Que é que é? Que é que é?»... (risos) .... Estamos a conversar...um grupo de colegas e elas «Então, o que é que vocês estão aqui a fazer? Estão aqui todos juntos a conversar? Também quero ouvir!» ... (risos)

**Entrevistadora** – Basicamente é menos controlo, então. Querem acrescentar mais alguma coisa, relativamente a este assunto?

**AL6\_F** – Não!

**Entrevistadora** – Não? Muito obrigado, queridos.

**AL5\_M** – Obrigado, professora.

**Entrevistadora** – Obrigada eu pela paciência...

## Transcrição do ficheiro “Sem ocorrências”

**Entrevistadora** – Ora bem! Está a gravar...maravilha! Ora bem! Então eu ia começar por vos perguntar como é que descreveriam a generalidade dos alunos desta escola. Portanto, a globalidade... não é um, dois, aquele, o outro que eu conheço... é na globalidade...como é que vocês definiam um aluno desta escola e queria que vocês me tentassem encontrar três adjetivos. Quem quer começar? Não podem ser todos ao mesmo tempo...vá...ninguém?!

AL8\_M!

**AL8\_M** – Então, eu acho que é trabalhador, responsável e criativo.

**Entrevistadora** – Sim, senhor!

**AL9\_M** – Acho que é respeitador... também trabalhador e empenhado.

**Entrevistadora** – Muito bem! AL10\_M!

**AL10\_M** – Portanto, eu concordo... é um aluno empenhado, esforçado... também criativo.

**Entrevistadora** – Sim, senhor! AL11\_F!

**AL11\_F** – Também acho que... seria interessado... trabalhador... e... sim, acaba por ser criativo... Na semana cultural, os trabalhos também são um bocado...

**Entrevistadora** – Sim, senhora! AL12\_F!

**AL12\_F** – Eu acho que são alunos esforçados... acho que são alunos esforçados, que sabem o que têm que fazer e quando têm que fazer e... empenhados.

**Entrevistadora** – AL13\_F!

**AL13\_F** – Esforçados, criativos e solidários.

**AL14\_F** – Eu acho que são alunos determinados, sonhadores e felizes.

**AL15\_F** – Eu penso que são todos alunos interessados, respeitadores e solidários.

**Entrevistadora** – Uh hum! Para vocês o que é indisciplina? Pode ser...pode ser agora ao contrário...

**AL15\_F** – Penso que a indisciplina é quando as pessoas não respeitam as regras e são mal-educadas.

**AL14\_F** – Sim... é quando as pessoas não conseguem entender que o respeito é vital e que, por isso, ultrapassam as regras que lhes são postas.

**AL13\_F** – Quando as pessoas desrespeitam as outras e se portam mal...

**AL12\_F** – Eu penso que é quando alguém não...

**Entrevistadora** – AL12\_F, desculpa...

**AL12\_F** – Ao contrário?

**Entrevistadora** – Não toques no ecrã, porque às vezes só tenho receio que pare a gravação ou qualquer coisa...

**AL12\_F** – Ah, ok! Eu acho que é quando alguém desrespeita a outra pessoa, que é superior e... e faz com que essa pessoa se sinta mal com o trabalho que está a fazer para com os outros...

**Entrevistadora** – Sim, senhor!

**AL11\_F** – Eu acho que é quando as pessoas não respeitam as regras e acaba por haver desordem e ninguém se entende.

**AL10\_M** – Eu acho que a indisciplina é o não seguimento das normas que já estão...que já foram aplicadas.

**Entrevistadora** – Sim, senhor! AL9\_M!

**AL9\_M** – Eu acho que indisciplina é quando as pessoas ultrapassam a sua linha...a sua linha da zona de conforto e desrespeitam a outra, pondo em causa o que as outras pessoas estão a fazer ou que tentam ensinar.

**Entrevistadora** – Uh hum! A pergunta era o que é que tu consideras ser indisciplina...

**AL8\_M** – Indisciplina é, basicamente, quando nós desrespeitamos alguém... é quando ultrapassamos...quando passamos uma regra, quando infringimos uma regra. Pode ser uma pessoa que esteja acima de nós, pode ser abaixo de nós, mas acho que sim... de uma maneira ou de outra é indisciplina.

**Entrevistadora** – Sim, senhor! Então e diz-me uma coisa já agora, AL8\_M, que estás com o gravador na mão... Para ti, e tendo em conta aquilo que vocês me disseram que é indisciplina, quais é que são os três comportamentos que vocês consideram mais graves? Três...

**AL8\_M** – Então... Um é faltar ao respeito. Provavelmente, será faltar ao respeito, mentir... [sente-se alguma hesitação]

**Entrevistadora** – Faltar ao respeito, mentir... E?! Não te ocorre mais nada?

**AL8\_M** – Hmm hum...

**Entrevistadora** – AL9\_M!

**AL9\_M** – Eu acho que um deles é pôr em causa o trabalho que uma pessoa está a fazer, com mais ou menos esforço, mas de qualquer forma é algo que é essa pessoa proporciona a outras. Outra é desrespeitar, que o respeito é vital. E... e ofender outra pessoa também.

**AL10\_M** – Então, na minha opinião é falta de honestidade, ou seja, mentir; a falta de empenho numa disciplina, que faça com que uma pessoa não consiga apresentar o seu trabalho, pelo qual trabalhou... e é isso... faltar ao respeito a alguém.

**AL11\_F** – Eu acho que é desobediência, mentir, pois sem verdade nunca se consegue fazer as coisas como deve ser, e desrespeitar.

**AL12\_F** – Eu penso que é mentir, não valorizar o trabalho que a outra pessoa tem para connosco e desrespeitar a outra pessoa.

**AL13\_F** – Eu acho que é mentir, desrespeitar e... mais nada...

**Entrevistadora** – Mais nada? AL14\_F... os três comportamentos mais graves.

**AL14\_F** – Eu acho que é não admitirmos o nosso erro, não respeitarmos uma pessoa, que mesmo que nós não gostemos ou o que quer que seja, que merece o nosso respeito, porque está a tentar trabalhar para nós e connosco e, acho que sim, também mentir é das piores coisas.

**AL15\_F** – Eu penso que os piores comportamentos são desrespeitar a outra pessoa, mentir, ser falso, ofender... ofender de alguma forma a pessoa.

**Entrevistadora** – Pensando aqui no colégio, quais é que são os três comportamentos de indisciplina que vocês pensam que ocorrem com mais frequência, aqui no colégio? Com mais frequência...

**AL8\_M** – E volta a mim?

**Entrevistadora** – Pode ser... AL8\_M!

**AL8\_M** – Ok! Provavelmente o que ocorre com mais frequência e que se vê claramente nas aulas para alguns alunos é a mentira, na minha opinião, e... também ofender o professor, que trabalhou para nos estar ali a... preparou a aula... fez tudo que... pronto... para nos proporcionar um melhor ambiente de aula e um melhor trabalho....

**Entrevistadora** – Ofender em que que aspeto, AL8\_M?

**AL8\_M** – Ofender, provavelmente, assim...

**Entrevistadora** – Consegues ser mais específico no tipo de comportamento?

**AL8\_M** – Consigo. Não é tanto... Um deles será, provavelmente não estar atento, estar simplesmente a fazer outra coisa qualquer, enquanto o professor está a fazer aquilo. Outro será estar a destabilizar os alunos que, na realidade, querem estar atentos e querem proporcionar de um bom ambiente de aula que a professora está a tentar...

**Entrevistadora** – AL9\_M!

**AL9\_M** – Um dos mais comuns acho que é o desleixo por algumas disciplinas, ou seja, enquanto se está numa aula deve estar-se concentrado nessa aula e... não, digamos, estar concentrado noutras disciplinas, por exemplo... às vezes ocorrem situações de fazer trabalhos de casa de uma disciplina noutra, ou seja, isso aí acho que é um tipo de falta de respeito. Outro é por em causa o trabalho de um professor, ou seja, não é... pode não ser diretamente com palavras, mas pode ser com ações, como por exemplo, a desatenção ou a falta de interesse, porque isso aí é por em causa o trabalho que o professor teve e o esforço e, provavelmente, algumas horas para nos pôr, digamos, a matéria exposta de maneira ou diferente ou mais comum, mas de qualquer forma que esteve a trabalhar para nós. E é isso.

**Entrevistadora** – AL10\_M!

**AL10\_M** – Então, acho que a principal coisa que acontece é, portanto, não deixar o professor continuar com a aula, ou seja, em termos conversa ou estar desatento, não deixar que o professor consiga dar a matéria. Também um bocadinho a falta de honestidade e a falta de respeito pelo professor, porque não reconhecer que, realmente, está a desrespeitar o professor.

**AL11\_F** – Eu acho que sobretudo a falta de honestidade, porque quando se... porque eu noto muito que, quando se é indisciplinado, pois muita gente não consegue admitir... indisciplinado no sentido de estar desatento e também no sentido de criticar e depois não conseguir admitir que criticou...

**AL12\_F** – Eu acho que é, principalmente, quando os alunos tentam provocar um professor e, muitas dessas vezes, os outros alunos da turma começam a rir-se e fazem com que essa pessoa continue e eu acho que isso destabiliza muito a aula e também põe em causa o trabalho do professor, porque os professores têm imenso trabalho para nos preparar as aulas e, às vezes, os alunos não respeitam o trabalho que esses professores têm. E também a falta de honestidade, quando os alunos tentam enganar os professores, por exemplo, nos trabalhos de casa e assim...

**Entrevistadora** – AL13\_F!

**AL13\_F** – É a falta de respeito, por exemplo, quando os professores têm muito trabalho para nos preparar as aulas e depois interrompem as aulas e perde-se muito tempo de aula... E também falta de respeito para com os colegas que querem estar a ter aula e nós...

**AL14\_F** – Então, o que eu noto mais aqui no colégio, para começar, é conversa em sala de aula e depois são alguns alunos que se consideram ou que têm atitudes que os fazem parecer... que se acham superiores aos professores e que não entendem que o respeito que têm deve ser muito maior do que qualquer outra coisa e as atitudes que têm para com um professor são atitudes que nem com um colega, ou com ninguém, se devem ter... E acho que isso é uma característica que eu noto várias vezes, pessoas a acharem-se mais que os professores.

**AL15\_F** – A primeira coisa que eu acho é a falta de respeito, a falta de respeito para com o professor, a falta de respeito para com os colegas que querem aprender e a falta de respeito por eles próprios, que se destabilizam a si próprios. A segunda é a falta de honestidade e não conseguir admitir algum mau comportamento que façam e que são chamados à atenção por isso e, ainda para mais, mentir e não assumir. E a terceira coisa é mesmo ofender o professor, pelo seu... portanto, não respeitar o seu trabalho e, assim, de uma maneira ofendê-lo.

**Entrevistadora** – Para vocês há alguma diferença entre indisciplina e falta de educação? É a mesma coisa? Sim? Não?

**AL10\_M** – É um bocadinho diferente...

**Entrevistadora** – É um bocadinho diferente? Porquê? (risos) Está bem...eu vou começar pela outra ponta... Qual é a diferença?

**AL15\_F** – Eu penso, talvez, que a principal diferença é que a má educação... é... para uma pessoa ser educada tem de ser, portanto, respeitadora e... faz parte dos próprios valores das pessoas, do que é ensinado, nomeadamente, em casa e com a família e não tanto com a escola. E a indisciplina é mais quando uma pessoa ultrapassa a barreira e quebra a regra e aí também vai ter com a falta de respeito e entra a educação, portanto...

**Entrevistadora** – AL10\_M, tinhas dito...

**AL10\_M** – Então, eu acho que são dois temas que se relacionam muito, mas acho que a indisciplina, por vezes, é necessária e a falta de respeito não, ou seja, a indisciplina, sendo a indisciplina não seguir certas normas que já estão estabelecidas, acho que, por vezes, é necessário para mudar um bocadinho o ponto de vista de uma pessoa, ou seja, fazê-la reconhecer que algumas coisas estão más ou estão mal estabelecidas e, de facto, dar a sua opinião sobre isso e fazer com que as coisas fiquem melhores. Por outro lado, a falta de respeito é intolerável e, de facto não deve... acho que não é a mesma coisa. Podemos não seguir uma norma, mas ser bem-educados e estabelecer o nosso ponto de vista e falar sobre esse assunto de uma maneira educada.

**Entrevistadora** – Então o que queres dizer, deixa-me ver se eu percebi, é que, às vezes, o ser indisciplinado não implica ser mal-educado...

**AL10\_M** – Exato!

**Entrevistadora** – Alguém quer acrescentar algum...

**AL12\_F** – Eu! Eu acho que a indisciplina só acontece se a pessoa quiser que aconteça, ou seja, uma pessoa pode ser bem-educada ou mal-educada, mas só faz com que haja indisciplina se for a sua vontade, porque uma pessoa pode ser mal-educada, mas não ser indisciplinada.

**Entrevistadora** – Consegues dar-me um exemplo?

**AL12\_F** – Não me lembro...

**Entrevistadora** – Não te ocorre? Depois, entretanto, se te ocorrer, interrompes e dizes assim: já me lembrei de um exemplo... Ora bem! Sentem que os adultos, e por adultos todos: pais, professores, funcionários, seja quem for, adultos no geral... têm a mesma visão que vocês a respeito de indisciplina, portanto, têm o mesmo conceito de indisciplina que vocês?

**Interveniente** – Não...

**Entrevistadora** – Não?! Todos pensam que não! Então, em que medida é que a opinião dos adultos é diferente?

**AL11\_F** – Eu acho que os adultos, como têm mais experiência de vida, conseguem entender melhor quais são os limites, enquanto nós ainda estamos em processo de desenvolvimento e, por isso mesmo, é que devemos aprender com eles, porque nós não nascemos ensinados!

**Entrevistadora** – Quem concorda ou quem quer acrescentar alguma coisa?

**AL8\_M** – Eu! Eu não concordo!

**Entrevistadora** – Tu não concordas, AL8\_M? Então diz lá...

**AL8\_M** – Não! Muitas vezes... Eu considero que, muitas vezes, os adultos até exageram no que é considerado indisciplina e falta de respeito...

**Entrevistadora** – Ora bem! Quem é que...? Já estão aqui concordo, concordo.... Então quem é que concorda com o que o AL8\_M está a dizer?

**AL9\_M** – Mais ou menos.... Eu é mais ao contrário...

**Entrevistadora** – Então calma lá... Quem concorda? É... AL14\_F...

**AL8\_M** – AL15\_F.

**Entrevistadora** – AL15\_F, desculpa! AL15\_F, a AL14\_F, a AL13\_F, a AL12\_F, o AL10\_M, a AL11\_F em parte e o AL9\_M também... concordas?



**AL9\_M** – Eu é mais ao contrário... acho que as crianças é que às vezes abusam demais e os adultos...

**Entrevistadora** – Então vamos ouvir o AL8\_M. Então diz lá, em que medida é que achas que às vezes é um exagero?

**AL8\_M** – Sem dúvida, naquelas... naqueles.... É assim, isto vai levar-me muito ao tema da tecnologia.... É verdade... Nós, pronto... à medida do tempo que... o tempo... à medida... à medida que o tempo vai avançando vai havendo mais...

**Entrevistadora** – Fala, fala, fala.... É só para verificar se isto ainda está a gravar... Desculpa...

**AL8\_M** – Não faz mal...

**Entrevistadora** – Sim!

**AL8\_M** – Assim até ainda me dá tempo para pensar!

**Entrevistadora** – Eu seguro, eu seguro.... Diz lá...

**AL8\_M** – À medida que o tempo vai avançando, a tecnologia vai progredindo e muitas vezes os adultos tentam colocar-nos como... como se ainda estivéssemos no tempo deles, que nós não devemos ver televisão, que não devemos jogar computador, não devemos fazer aquelas coisas que todo o resto de pessoas faz e depois, quando às vezes nós dizemos que queremos jogar mais, eles levam isso para a falta de respeito, que não estamos a aceitar as ordens deles. Pode ser visto como falta de respeito, mas acho que, nesse caso, é um bocadinho exagerado. Outro exemplo será um que me lembro, posso falar nele?

**Entrevistadora** – Sim, claro... claro!

**AL8\_M** – Lembro da minha diretora de turma, que achei um bocadinho exagerado, que ela nos falou que... pronto... viu um casal a fazer relações... não é a fazer... é tipo aos beijos... pronto... num autocarro... e achou aquilo uma falta de respeito enorme pela sociedade à volta. Eu acho que... não acredito que na altura... pronto... quando a professora era mais... tinha a nossa idade... não acredito que aquilo também não acontecesse e que não se demonstrasse... pronto... o amor... na... no público...

**Entrevistadora** – Publicamente!

**AL8\_M** – Publicamente...

**Entrevistadora** – Alguém quer acrescentar...?

**AL15\_F** – Posso só dizer uma coisa?

**Entrevistadora** – AL15\_F!

**AL15\_F** – Eu acho que às vezes os adultos, e tendo mais experiência e tendo passado pela nossa idade e pelas nossas fases e isso tudo, às vezes, também não conseguem alterar o seu ponto de vista para o nosso, ou seja, não conseguem entender às vezes como nós poderemos ter... achar que algumas coisas que eles acham que é errado, não são para nós... E, às vezes, depois também não querem perceber e torna-se difícil entender assim as pessoas...

**AL14\_F** – Posso só acrescentar uma coisa?

**Entrevistadora** – Sim sim, claro!

**AL14\_F** – Eu acho que como os adultos já têm... como já acham que conhecem mais do que nós e que nós estamos aqui pela primeira vez e ainda estamos a passar isto tudo de novo, mesmo que eles queiram que nós não cometamos os seus erros, eles não conseguem adaptar aquilo que eles têm predefinido na sua cabeça para aquilo que é a juventude de hoje em dia. Acho, por exemplo, o exemplo que ele deu, que são coisas naturais e que...

**Entrevistadora** – Ele o Afonso?

**AL12\_F** – O Afonso?!...

**AL14\_F** – AL8\_M...

**AL14\_F** – O AL8\_M...desculpa! ...Que não se podem alterar e que se pode tentar perceber e que se tem... se se tem...se o adulto tem um problema com isso, não é porque o aluno é indisciplinado, é porque precisamos de entender se há algum problema para mim, eu preciso de entender o problema, preciso de tentar fazer parar, mas sem magoar a outra pessoa se sem eu também quebrar o respeito que tenho pelo aluno, pela outra pessoa. E acho que às vezes os adultos têm um bocadinho de dificuldade em entender que também precisam de ter respeito para connosco e tentar adaptar aquilo que eles sentem correto para aquilo que nós também achamos que é correto. Portanto, tentar dar aí o equilíbrio... e depois obrigam-nos a sermos nós a tratar desse equilíbrio, quando têm que ser os adultos que nos estão a fazer crescer a dar-nos esse exemplo de «ok, vocês acham isto certo? Eu acho isso certo. Vamos arranjar um meio-termo.» e acho que se não forem os adultos a dar isso, também não vamos ser nós a ensinar isso a ninguém... Portanto, acho que precisam de ser os adultos a dizer-nos.

**Entrevistadora** – A AL11\_F também quer acrescentar qualquer coisa...

**AL11\_F** – Eu acho que os adultos, complementando um bocadinho o que disseram, acho que os adultos acham que já sabem mais do que nós, porque já têm mais experiência de vida, mas... eu acho que eles não conseguem entender muito bem as coisas que, às vezes, nos magoam a nós crianças, porque é muito fácil encontrar as nossas indisciplinas, mas, às vezes, para os adultos é muito difícil perceber as suas... os seus erros tanto como para nós também é. Portanto, acho que nos devíamos ajudar mutuamente.

**Entrevistadora** – AL9\_M, queres acrescentar...?

**AL9\_M** – Sim, porque eu acho que os adultos também... o conceito de indisciplina também muda um bocado. Se calhar, algumas coisas que para os adultos podem ser indisciplina, para nós... nós podemos não ver nisso nada de mal, ou seja, podemos achar que é uma coisa até normal na nossa idade ou no nosso mundo, mas, por exemplo, aquele exemplo dos computadores, eu acho que é mais quando os adultos nos dizem «Para!» ou então «Não jogues mais!». Acho que é mais por uma questão da nossa saúde e do nosso, digamos, conhecimento, para não ficarmos agarrados. Não é para não usar, mas é para não usar em excesso, ou seja, acho que também não é, digamos, não é totalmente incorreto dizerem-nos para parar ou que já chega.

**Entrevistadora** – Há algum adulto, tendo em conta aquilo que vocês disseram, algum adulto ou algum grupo de adultos, cuja ideia de indisciplina vocês considerem mais próxima da vossa?

**AL12\_F** – Eu penso que os adultos mais jovens entendem melhor a nossa realidade, porque estiveram...

**Entrevistadora** – Só por curiosidade... os adultos mais jovens...? [ouve-se risos]

**AL12\_F** – Vá...mais ou menos entre os vinte...vinte e cinco...percebem mais a nossa realidade, mesmo porque ainda andam em estudos e também porque já vivem esta realidade mais perto e os adultos com mais idade, já perto dos cinquenta e assim, têm a mente muito virada para uma realidade mais clássica, ou seja... [ouve-se risos novamente]

**Entrevistadora** – Estão a rir-se de quê?

**AL12\_F** – [risos]... porque, por exemplo, há muitos anos atrás, achava-se que era mau uma mulher ir a um café, mas atualmente essa realidade já é aceite pela maioria da população. Eu acho que, daqui a uns anos, a nossa realidade, em que vivemos atualmente, os adolescentes e as crianças, vai ser melhor aceite daqui a uns anos...

**AL14\_F** – Posso só acrescentar uma coisa?

**Entrevistadora** – Claro!

**AL14\_F** – Eu acho que essa mudança na sociedade não teria sido possível se nós não tivéssemos quebrado algumas regras, alguns dogmas que estavam... que eram coisas que toda a gente aceitava sem questionar e acho que, se não tivesse havido uma mulher que disse «Eu quero ir ao café e ninguém me pode impedir!», acho que nunca tinha... nunca... a sociedade não podia evoluir e acho que para nós evoluirmos é preciso haver este tipo de coisas. Acho

que é preciso quebrarmos regras, acabarmos um bocadinho com a disciplina, sermos um bocadinho indisciplinados, para podermos avançar. Acho que sempre com a boa educação e sempre com o respeito, mas quebrando aquilo que para nós não está certo e que nós sabemos que conseguimos melhorar. Acho que a sociedade não evolui, se nós também, que somos considerados o coração da sociedade e aquilo que nos vai fazer crescer, acho que também que, se não formos nós, não vão ser os adultos, que há cinquenta anos consideravam certo uma mulher não sair de casa e tomar conta dos filhos, que vão fazer isso. Pronto...

**Entrevistadora** – A AL11\_F quer acrescentar qualquer coisa...

**AL11\_F** – Eu acho que outro grupo de adultos que consegue entender melhor o nosso conceito de indisciplina são pais que já têm alguma experiência com filhos... que já têm filhos... não são... tipo... no primeiro ciclo nem nada desse género. São pais que já têm filhos de terceiros ciclos e secundários, que já conseguem entender melhor, porque já têm mais experiência com eles. Eu acho que também o conceito de respeito pelos adultos tem que mudar um bocadinho, porque eles estão habituados à era deles, como já disseram aqui...

**Entrevistadora** – Muito bem! Na vossa opinião, há algum tipo de comportamento no colégio, e indo um bocadinho ao encontro daquilo que vocês estavam a dizer... algum tipo de comportamento no colégio que seja visto, na vossa opinião, erradamente como indisciplinado? Ou seja, algum tipo de comportamento que aqui no colégio é considerado indisciplina que para vocês não deveria ser considerado indisciplina? AL9\_M!

**AL9\_M** – Há uma norma no colégio, como toda a gente sabe, que é o não vir de calções a partir do primeiro ciclo. Eu sei... acho que toda a gente sabe as razões e o porquê, mas, de qualquer forma, não é vir com calções super curtos, mas às vezes estão dias de calor, de muito calor cá no colégio e dá vontade de vir de calções, mesmo que sejam uns calções pelo joelho. Acho que essa norma podia mudar...

[A entrevistadora chama a atenção para que os intervenientes não carreguem nos botões do gravador]

**Entrevistadora** – Mais alguém se recorda de algum comportamento? Sim, diz AL11\_F...

**AL11\_F** – Eu acho que ao falarmos alto no intervalo, e dizem que é uma falta de respeito pelos outros, mas eu acho que toda a gente, às vezes, precisa de falar um bocado alto, porque se estivermos sempre tudo aos sussurros é muito... é muita concentração em falar muito baixo. Às vezes, as pessoas precisam mesmo de gritar «Eu quero acabar com isto!»... [ouve-se risos]

**AL14\_F** – E a verdade é que somos crianças, não é? Nós não somos aqui bichinhos que andam aqui e falam assim... Nós... acho que, dentro do edifício, acho que devemos ter noção que são aulas, que estamos num espaço, mas no recreio?! É assim, nós somos crianças! Nós não podemos estar, por muito que... eu vou fazer uma comparação com uma prisão.... É assim, nós não podemos sair do colégio, estamos num espaço confinado e, é assim, dentro do edifício temos que ter respeito e dentro do colégio sempre respeitar aquilo que estamos a representar. Mesmo assim, acho que se estamos no recreio, se somos crianças por que não correr? Por que não gritar? Por que não nos expressarmos sem quebrar as regras do respeito, mas somos crianças. Afinal temos que estar assim, a falar baixinho uns para os outros. Não é isso que é uma criança feliz. Não vamos querer ter lembranças de «Ai! Eu quando era pequenina... ah sim! Eu sussurrava todos os dias, eu não gritava...». Acho que não é isso que faz uma criança feliz. Acho que também não é andar para aí aos berros e a dizer parvoíces que também me vai fazer uma infância feliz, mas acho que... acho que precisamos de encontrar o equilíbrio...

**Entrevistadora** – E todos concordam com o que está a ser dito?

**Intervenientes** – Sim...

**AL8\_M** – Eu não concordo, de certa maneira!

**Entrevistadora** – Tu não concordas?

**AL8\_M** – Ninguém me impede de gritar!

[risos e agitação dos intervenientes]

**AL8\_M** – Estou farto de gritar no recreio. Ninguém me impede!

[risos e agitação dos intervenientes]

**Entrevistadora** – Vocês não podem falar todos ao mesmo tempo, se não depois eu vejo-me grega...

**AL8\_M** – O que eu considero pior é, provavelmente na cantina, que é.... Pronto, eu adoro a dona ND3\_F... Se ela estiver a ouvir isto... [risos de fundo]

**Entrevistadora** – Ninguém vai ouvir isto, como é óbvio! Só eu!

**AL8\_M** – Ok! Pronto! A dona ND3\_F...

**AL10\_M** – Já deu para ver que não gostas dela...

[risos dos intervenientes]

**AL8\_M** – A dona ND3\_F.... Exato! [respondendo a um comentário de uma interveniente] Exagera de certo modo... [AL14\_F concorda com o AL8\_M] ... Ao ponto de não nos deixar falar, não é? Eu compreendo, de certo modo, porque estão sempre a entrar alunos para almoçar, estão sempre a entrar alunos. Então, ela precisa de tirar os alunos dali, para entrarem outros. Só que aquilo, basicamente, é assim, é o nosso espaço de descanso entre as aulas e nós também temos de ter um bocadinho de espaço para podermos falar da nossa vida...

**Entrevistadora** – Então e, sem ser esta questão do falar alto, há mais algum outro comportamento que vocês considerem que, aqui no colégio, é visto como indisciplina e que vocês pensam que não deveria ser considerado? Portanto, já vimos aqui a história dos calções, do vestuário, o falar alto, que talvez para alguns é um bocado exagero, não em todo o lado, para alguns é extremamente exagerado... Sim? AL11\_F!

**AL11\_F** – Eu acho que, nunca percebi muito bem porquê, se calhar é um bocado mais ignorância da minha parte, porque é que é proibido correr nos corredores. Eu sei que há muita gente a passar, mas há alturas em que não... em que há gente a ter aulas e somos os únicos a sair e depois é sempre «Olha, não têm atenção! Não corre nos corredores!»

**Intervenientes** – Mas podes aleijar-te! Podes bater contra alguém! [alguma agitação]

**Entrevistadora** – Calma, calma! Então quem é que consegue explicar isto à AL11\_F?

**AL14\_F** – Posso tentar, stôra?

**Entrevistadora** – Podes.

**AL14\_F** – Imagina.... Estás a correr num corredor. A meio do corredor, sabes algumas salas que vão para dentro? Imagina que está a sair um professor que está a mudar de aula [ouve-se risos], tu vais a correr, o professor vai, não percebe que está alguém a correr no corredor, porque não espera isso de um aluno.... Vocês chocam e tu caís no chão, porque um professor tem o dobro do teu tamanho.

**AL8\_M** – Depois o professor é que tem a culpa...

**Entrevistadora** – Portanto, é uma questão de segurança...

**AL14\_F** – É assim, tu tens o recreio podes correr no recreio!

**AL12\_F** – É uma questão de segurança!

**AL14\_F** – É assim, estás no edifício. Está muita gente a tentar ir com calma e estamos todos a passar um dia, se tu encontras alguém a correr no meio do corredor assim disparado, a quantidade de acidentes que podem ocorrer é enorme...

**Entrevistadora** – Sim...

**AL15\_F** – Já que falamos nos corredores, outra regra que eu não concordo é, por exemplo, no intervalo do meio-dia e que é, tipo, dez minutos, que passa, sensivelmente, muito rápido, tendo em conta que muitas vezes saímos

das aulas ao meio-dia e cinco e temos cinco minutos de intervalo, por que é que nos obrigam a ir lá para baixo para o recreio?

**AL12\_F** – Eu também não percebo isso! É completamente....

**AL15\_F** – Se toda a gente pode ter intervalo, a maior parte das aulas... as únicas aulas que estão a decorrer é as da primária e as da primária só há duas salas no primeiro corredor e, tipo, se os alunos forem afastados, por que é que os alunos não podem estar no corredor e têm que ir lá para baixo, quando estão a perder tempo e, tipo, acaba por o intervalo ser ir lá para baixo e voltar, do que propriamente estar no recreio ou estar no corredor...

**AL9\_M** – Até porque há aulas em que nos fecham a porta logo a seguir ao toque e depois temos faltam de atraso e...

[os intervenientes falam todos ao mesmo tempo]

**Entrevistadora** – Então e, vocês já adiantaram um bocadinho em relação a isto, quando falamos de indisciplina, estamos a referir-nos a um espaço específico ou acontece num local específico ou pode ocorrer em diferentes espaços? Vocês já referiram aqui alguns.... Então? **AL14\_F**? **AL13\_F**, diz lá... desculpa!

**AL13\_F** – Então, depende do contexto... Uma pessoa pode quebrar regras em todo o lado, onde quiser...

**Entrevistadora** – Portanto, podemos falar de indisciplina em qualquer espaço?

**AL12\_F** – Sim! Claro que sim! Mesmo na rua podemos ser indisciplinados...

**AL14\_F** – A sociedade hoje em dia... nós estamos todos... A todos os sítios a que vamos, nós sabemos que temos regras que temos que cumprir. Simplesmente, podemos escolher ou cumpri-las ou não as cumprir! Isso aí é uma decisão nossa. A nossa boa educação é que não se altera devido a essas regras. Acho que a boa educação é uma coisa que vem de dentro de nós. As regras são algo nos é imposto é algo exterior...

**Entrevistadora** – Querem acrescentar alguma coisa sobre o que é para vocês a indisciplina, que ainda não tenham referido?

**AL8\_M** – Não...

**Entrevistadora** – Não?!

**AL12\_F** – Há! Aquilo de há bocado da boa educação e...

**Entrevistadora** – Sim?

**AL12\_F** – Por exemplo, há pessoas com imensos valores, que... As pessoas cá da escola todas têm imensos valores, porque cá na escola desde que nós entramos transmitem-nos valores muito diversificados, mesmo tendo em conta a religião, tendo em conta as aulas, mesmo no intervalo há certas maneiras de nos darem valores, por exemplo, os funcionários às vezes repreendem-nos também para nos ajudarem e as pessoas aqui do colégio, sendo que todas têm valores, conseguem ser indisciplinadas, ou seja, quando uma pessoa... Como é que eu hei de explicar? As pessoas do colégio têm todas imensos valores, mas conseguem também ser indisciplinadas quando querem, por exemplo, ou faltar ao respeito a um funcionário ou a um professor.... Têm valores, mas são indisciplinadas....

**AL15\_F** – Um bocado hipócritas....

**Entrevistadora** – Sim, **AL11\_F**?

**AL11\_F** – Eu, para acrescentar um bocadinho ao que disseram, isto é mais um exemplo.... Há um colega da minha irmã na infantil que é mais alto e mais forte do que a maioria dos colegas e, então, por isso anda, literalmente, a assustar toda a gente do seu grupo. E acho que... há bocado falaram de os alunos se acharem melhores que os professores, acho que também, muitas vezes por termos qualidades que os outros não têm, que nem sempre são boas, não nos devemos achar melhores...

**AL12\_F** – Mas ele também é pequenino... Não tem muita noção do que está a fazer... Para ele pode achar isso uma brincadeira...

**AL11\_F** – Depois toda a gente lhe chama a atenção. Não é o caso da minha irmã, mas há colegas da minha irmã que já começam a ter medo de ir à escola, por causa... porque o AL16\_M está lá.

**Entrevistadora** – Então, digam-me uma coisa. Quando alguém se porta mal em casa, então vocês também acham que se pode tratar de indisciplina?

**AL9\_M** – Claro! Sim! Principalmente falta de respeito e desobediência...

**Entrevistadora** – Desobediência, falta de respeito...

**AL15\_F** – Não é tão indisciplina, do género de há um regulamento em casa e tu não podes descumprir as regras, é mais no sentido de desobediência e falta de respeito para os pais e para o resto da família, ou seja, tipo, não é aquela coisa de vai ali consultar ao manual da casa se podes fazer isto ou não, mas é mais a desobediência familiar e num contexto mais pequeno...

**Entrevistadora** – E existe mais algum comportamento que vocês possam ter em casa, que vocês pensam que é desadequado aqui no colégio? AL11\_F!

**AL11\_F** – O facto de dizerem há bocadinho de usar calções.

**Entrevistadora** – Usar calções...

**AL14\_F** – O vestuário... O nosso vestuário...

**Entrevistadora** – O vestuário...

**AL8\_M** – Não vamos andar com o vestuário do colégio em casa...

**Entrevistadora** – Não vão andar com o vestuário do colégio em casa?

**AL8\_M** – Claro que não!

**AL11\_F** – Outra coisa!

**Entrevistadora** – Sim, AL11\_F?!

**AL11\_F** – Em casa estamos mais à vontade e, por exemplo, isto não é propriamente meu hábito, mas às vezes eu deito-me em cima do sofá e não importa que ponha os pés, mas aqui se pusermos os pés em cima da mesa é completamente falta de respeito e vamos para a rua...

**Entrevistadora** – Sim...

**AL14\_F** – Nós temos que adequar o que achamos que é correto aos diferentes espaços, porque cada espaço tem as suas regras, mesmo que não estejam definidas, que em casa não são assim com um regulamento interno.... Acho que há coisas eu nós podemos fazer num espaço e que noutro não são adequadas e acho que isso passa muito por cada um de nós ter a noção que, se em casa pões os pés em cima de uma mesa, na escola não pões. São coisas que nós aprendemos e que...

**Entrevistadora** – AL15\_F!

**AL15\_F** – Há uma coisa, por exemplo... Eu em casa, quando estou a estudar adoro ouvir música, porque ajuda-me também a entender melhor e até assim... e, por exemplo, no colégio eu não posso fazer isso. Quando, por exemplo, numa aula de exercícios de matemática, por que é que os alunos não podem estar com os fones, música baixo? Por que é que não podem estar a trabalhar...?

**Entrevistadora** – Diz AL8\_M!

**AL8\_M** – Descontrolavam-se!

**AL15\_F** – Mas como é que se controlava?

**AL8\_M** – Não dava! Não dava!

**Entrevistadora** – Calma, calma! Tem que falar um de cada vez!

**AL8\_M** – Havia um que começava a cantar! Havia um que começava a cantar, de certeza! Depois outro ia começar a cantar. Depois um ia para a rua, depois o outro dizia que podíamos usar fones, por isso não podíamos ir para a rua. E acabava por ser....

**AL14\_F** – Mas isso passa por cada um! Tu é que tens que ter o respeito. Se os colegas ao teu lado estão a fazer um exercício de matemática, ...

**AL15\_F** – Exato! Mas isso tu podes arranjar problemas em qualquer coisa, **AL8\_M**!

**AL14\_F** – Isso aí és tu!

**AL15\_F** – É qualquer coisa! Qualquer coisa pode gerar problema! Mas é assim, imagina, se uma pessoa... se todos conseguirem respeitar as regras como respeitam para qualquer outra coisa, por que não hão de respeitar a ouvir fones, tipo, a estar com fones?

**AL14\_F** – E em E. V., por exemplo...

**AL15\_F** – Exato, em E. V.!

**AL14\_F** – Em E. V.... Em E. V. nós não estamos a fazer....

**AL12\_F** – Em E. V. nós estamos a desenhar, não é algo que precise de muita concentração. Eu acho que para a maioria das pessoas, estar a ouvir música enquanto desenha é uma maneira de relaxar mais, porque estarmos ali durante uma hora e meia a desenhar sem poder fazer nada, sem poder olhar para o outro lado, sem poder fazer mesmo nada, torna-se um bocado cansativo. E acho que E. V. podia ser uma aula para relaxar e ouvir música ajudava, mas nós não podemos fazer nada...

**Entrevistadora** – **AL11\_F**!

**AL11\_F** – Para complementar aquilo que eu estava a dizer há bocado de não... de se poder por os pés em cima das mesas em casa... Não é só em cima das mesas [risos] ... Em cima de outras coisas, porque estamos mais à vontade. Nem todos os espaços são iguais. É claro, se estivermos no recreio, não é a mesma coisa do que se estivermos dentro de uma sala de aula. Nem uma sala de aula é igual à rua ou dentro de um comboio. Os espaços não são todos iguais, portanto nem todos têm as mesmas regras. Cada espaço tem as suas regras e nós temos que as saber cumprir.

**Entrevistadora** – **AL9\_M**, queres acrescentar mais algum exemplo?

**AL9\_M** – Eu ainda não. Ainda falando da disciplina de E. V., nós já pusemos essa questão à nossa stôra, por que é que nós não podíamos ouvir música durante as aulas, que a stôra acho que também concorda. Acho que é um método que, digamos, de relaxamento, para podermos relaxar mais e se calhar pela stôra até púnhamos a ouvir música baixinho, mas, pronto, há outras autoridades superiores à stôra que têm de autorizar e que não autorizam...

**AL14\_F** – Por exemplo, por que é que não se usa isso como uma maneira de incentivar os alunos....

**Entrevistadora** – Espera lá, **AL14\_F**, repete lá... Desculpa!

**AL14\_F** – Por que é que não se usa o facto de ser bom ouvir-se música durante as aulas, ou seja E. V., vamos supor que é algo que é para nos tornar mais criativos e que não precisamos de uma concentração tal como se estivéssemos a fazer um problema... Por que é que nós não... Se acham tão importante nós sermos cultivados em todas as áreas e se a música, no terceiro e segundo ciclo ou no terceiro ciclo, já não é algo cultivado pelos alunos, por que é que não usam isso como uma forma de tentar integrar mais a música? Por exemplo, a música clássica... Ninguém da minha idade ouve música clássica e eu acho que se... acho que, sinceramente, que fazia muito bem a algumas pessoas, ajudava a acalmar para começar e dava-nos uma cultura que a minha geração não vai ter e que eu acho que isso até poderia fazer uma diferença, porque eu acho que metade da minha turma não conhece músicas que, para além de serem importantes, podiam ajudar-nos... E acho que se se considera importante para os mais

novos terem uma cultura da música, por que não os mais velhos e tentar juntar logo isso em duas disciplinas? Acho que é importante...

**Entrevistadora** – AL8\_M, queres dar mais algum exemplo?

**AL8\_M** – Não! Quero discordar do exemplo.

**Entrevistadora** – Então?

**AL8\_M** – Então, posso?

**Entrevistadora** – Podes!

**AL8\_M** – Obrigado! Então, eu vou discordar do exemplo...

**Entrevistadora** – Sim...

**AL8\_M** – Então, basicamente, é assim... As regras são feitas. Qualquer pessoa pode...pode infringir uma regra, só que... como é que eu hei de explicar isto? Não podemos tirar uma regra. O caso dos telemóveis... estás a ouvir música, por exemplo, qualquer um de nós aqui pode estar a ouvir música e conseguir estar atento, mas não sei se no vosso... no dela... no teu caso já deve haver de certeza... que se alguém tiver o telemóvel em sala de aula, pronto, em sua posse em sala de aula, vai começar a fazer certas coisas, de certeza... vai mandar fotos, vídeos... [ouve-se vozes e agitação]

**AL13\_F** – Não é preciso ser um telemóvel! Por que discordas disso? Por que discordas do rádio?

**AL8\_M** – Por que discordo do rádio? Porque vai haver alguém.... Olha.... Pode haver alguém que não queira ouvir aquela música, depois há outra pessoa que não quer ouvir aquela música, depois fica-se meia hora a descobrir qual é a música que se quer, não há rádios para as salas todas...

**AL14\_F** – Mas eu não estou a dizer as salas todas! Eu estou a dizer as disciplinas que são mais importantes.... Fazia sentido! Aqui normalmente só há testes ou aulas de Educação Visual, por que não? Se a turma toda estiver de acordo. Mas isso aí também se pode instituir uma regra: estás numa aula de E. V. ouves música, ponto final! [risos]

**Entrevistadora** – A AL14\_F já está zangada.... Pronto, fica uma sugestão e acho que, se é algo que vocês defendem de forma tão eficaz... mas quem defende tem sempre espaço, tem sempre voz e acho que devem apresentar os vossos argumentos. Continuando, apesar de a discussão estar ótima e ter gostado, mas acho que depois lá está.... Vocês têm o espaço e acho que, se vocês querem que seja ouvido, acho que devem, de facto, apresentar essa sugestão. Voltando aqui à questão da indisciplina, diferenças entre casa e o colégio. Acham que há um... em casa há mais regras, no colégio há mais regras, é equivalente? AL13\_F!

**AL8\_M** – No colégio há mais regras.

**AL13\_F** – No colégio há mais regras, porque em casa, se calhar, estamos com pessoas que com que estamos mais à vontade, que conhecemos melhor do que conhecemos os professores, por isso há mais espaço do que no colégio.

**Entrevistadora** – Quem concorda com a AL13\_F? Todos? Alguém discorda? AL14\_F!

**AL14\_F** – Eu acho que a quantidade de regras que há em cada sítio são iguais. Simplesmente, acho que a partir do momento em que estamos em casa, as regras são quase feitas por nós. São regras a que nós nos habituamos, são regras que nós conhecemos e que, por isso, nos parece quase que não estão lá, porque nós já está... já é algo que nós fazemos involuntariamente. É cumprir aquilo. Nós sabemos que não se pode fazer isto, isto e isto, mas podemos fazer certas coisas... E acho que aqui no colégio é mais fácil de notarmos o que são as regras e aquilo que podemos fazer e o que não podemos fazer, porque somos constantemente chamados à atenção em relação àquilo que podes ou não podes fazer. Agora, em casa, eu já tenho uma noção maior daquilo que... se eu puser as sapatilhas à entrada, já sei que a minha mãe se vai zangar comigo. São coisas assim. Pequenas coisas que já estão



pré-definidas e que, como nós já lidamos há muito tempo, já nem notamos. Mas acho que as regras... há a mesma quantidade de regras em todos os lugares.

**Entrevistadora** – Sim. AL8\_M, concorda com a AL14\_F?

**AL8\_M** – Sim.

**Entrevistadora** – Sim?! AL9\_M!

**AL9\_M** – Eu acho que pode haver o mesmo número de regras, mas acho que há mais restrições aqui no colégio do que, por exemplo, em nossa casa...

**Entrevistadora** – Há mais restrições aqui. AL11\_F!

**AL11\_F** – Eu acho que.... Volto a dizer o que disse há bocado. Nem todos os espaços são iguais e aquilo que ia dizer há bocado, já há bocadinho, é que há coisas que eu faço em casa que o meu pai até pergunta «Tu fazes isso no colégio?», «Não!» ... Eu é que acabo por já estar tão à vontade com as pessoas que, no tempo que lá estou, acabo por... porque eu acho que as parvoíces fazem parte da infância, não exageradamente, mas também... O meu avô está sempre a contar histórias e acaba por se divertir um bocado com isso... E acho que isso faz parte um bocadinho de erros...

**Entrevistadora** – Sim, senhora! Digam-me outra coisa... Nas situações em que vocês já referiram aqui que por vezes são repreendidos... Nas situações em que viram colegas vossos ser repreendidos, concordaram sempre com a chamada de atenção?

**Intervenientes** – Não.

**Entrevistadora** – Pronto, já percebemos que não e já falamos sobre isto também... Se tivessem que indicar um aspeto ou uma situação em que as regras em casa e no colégio não são iguais... uma situação, o que diriam? AL12\_F!

**AL12\_F** – Para mim são os horários. Por exemplo, cá na escola nós temos horários já pré-definidos desde o início do ano, em que sabemos que àquela hora temos que estar ali, mas passado cinco minutos já temos que estar noutro lado e que só temos aquele tempo para comer e que só temos aquele tempo para descansar. Em casa, em casa é mais à nossa vontade, quer dizer, nós sabemos que temos uma hora para almoçar e outra hora para jantar, mas, por exemplo, a acordar... A hora a que nós acordamos para vir para o colégio é diferente da hora que acordamos nas férias. Estamos mais relaxados, quando estamos em casa, porque sabemos que não temos tantas obrigações.

**Entrevistadora** – Alguém consegue dar outro exemplo? Não é preciso explicar, só preciso de exemplos...

**AL8\_M** – Roupa...

**Entrevistadora** – A roupa! Sim, AL8\_M. Até já tinhas referido há pouco, não já? Foi o AL9\_M?

**AL11\_F** – A maneira de estar.

**Entrevistadora** – Em que sentido?

**AL11\_F** – A maneira de estar... como é que eu hei de dizer? De conviver, porque aqui no colégio nós sabemos que há coisas que não se podem fazer. Em casa, apesar de não podermos fazer, há sempre... como as pessoas já estão tão à vontade connosco e já sabem que aquilo é um hábito, acabam por nos ajudar a perder esse hábito e não a dizer «Não podes fazer isto!». Se é que me soube explicar...

**Entrevistadora** – Alguém quer acrescentar outro exemplo? Não? Quando os alunos se portam menos bem, na vossa opinião, fazem de propósito ou sem intenção? [vozes de fundo] Então vamos por partes. Primeiro, de propósito ou sem intenção?

**AL15\_F** – É assim, eu penso que depende da situação, por exemplo, há alunos que fazem de propósito, há alunos que fazem sem intenção....

**Entrevistadora** – Então e quando fazem de propósito é com que intenção?

**AL15\_F** – Eu penso que, na maior parte das vezes, é para se integrarem num grupo ou de outros alunos que se portam mal ou porque querem parecer “fixes” ou porque, simplesmente, não estão por aí, não querem saber...

**Entrevistadora** – Então, no caso em que pensam que é propositado, por que é que vocês pensam que os alunos agem assim? **AL14\_F**!

**AL14\_F** – Eu acho que têm uma autoestima baixa e precisam de se provar aos outros. Pensam «Se eu fizer isto de mal, vou ser repreendido, mas vai ser melhor ser repreendido, mas na mesma ter a aprovação dos meus colegas, que estão aqui atrás de mim a rir-se e que vão ficar todos felizes e que amanhã... Ah viste o não-sei-quantos? Foi para a rua na aula não-sei-quê». Acho que é um bocadinho para se provarem e para se acharem.

**Entrevistadora** – **AL12\_F**!

**AL12\_F** – Eu penso que é por precisarem de atenção. Fazem algo mau, porque sabem que vai haver toda a gente a falar sobre isso e a rir-se do que ele fez e a falar sobre essa pessoa, porque ele, ao fazer uma coisa mal, todas as pessoas à volta dele vão saber o que aconteceu e acho que também tem um bocado a ver com a autoestima.

**Entrevistadora** – **AL11\_F**, que pensas?

**AL11\_F** – Eu acho que quando uma pessoa começa e as outras pessoas vão todas Maria-vai-com-as-outras, acaba por se criar um grupinho e acaba por se tornar um hábito e depois as pessoas acabam por fazer de propósito, acabam por depois não conseguir controlar e também acho que, quando começam com essa coisa de começar a portar mal e começar a desrespeitar os professores, em caso de aula, é muito porque querem atenção e porque, às vezes, também tem a ver com a situação que têm em casa. Depende, porque se os pais têm regras, nós ainda não falamos muito desses casos, mas há casas em que é mais ou menos, tipo «A esta hora tens que estar despachado, se não estiveres ficas sem não-sei-quê!» ...

**Entrevistadora** – Portanto, em casas onde há mais repreensões?

**AL11\_F** - Onde há mais repreensões... e aqui é, tipo, inverte um bocadinho os papéis...

**Entrevistadora** – **AL10\_M**!

**AL10\_M** – Eu acho que é mais...o maior motivo é não só a falta de interesse, mas também o estarem um bocadinho cansados ou saturados da matéria. Eu vou dar um exemplo. Por exemplo, eu à sexta-feira à tarde tenho dois tempos de Físico-Química, sendo também de manhã a carga horária um bocadinho cansada, sendo uma semana de aulas, tenho colegas meus que não estão propriamente...que não conseguem estar atentos ou...estão cansados....

**Entrevistadora** – E no caso em que é sem querer?

**AL8\_M** – Ai! Nunca é sem querer!

**Entrevistadora** – Nunca é sem querer para ti, **AL8\_M**?

**AL8\_M** – Não! Há sempre uma razão qualquer.

**Entrevistadora** – É sempre propositado?

**AL8\_M** – Sim!

**AL14\_F** – Ó stôra, explique-nos lá, como é que alguém se pode portar mal sem querer?!

**AL15\_F** – Se não souber as regras!

**Entrevistadora** – Se não souber as regras...

**AL8\_M** – Toda a gente sabe as regras, **AL13\_F**!

**AL13\_F** – Se uma pessoa tiver pais que não querem, literalmente, saber...

**AL8\_M** – Isso não é sem querer!

**Entrevistadora** – Queridos, queridos! Têm que falar um de cada vez... eu entendo, mas....

**AL15\_F** – Se os pais nunca ensinarem aquela pessoa, se aquela pessoa nunca tiver... se nunca tiver visto os valores, como é que aquela pessoa pode sequer ter... Às vezes há pessoas que nem sequer têm noção que o que

estão a fazer é errado, porque nunca lhes foi dado um exemplo antes do que é certo ou nunca lhes ensinaram a comportar-se daquela maneira...

**Entrevistadora** – E aí referes-te só a casa ou...?

**AL15\_F** – A casa ou até, por exemplo, vêm de outra escola, ou vêm de outro país...

**AL12\_F** – Influências...!

**AL13\_F** – Influências, exato!

**AL14\_F** – Eu tenho uma dúvida!

**Entrevistadora** – Sim!

**AL14\_F** – Então isso só se aplica a uma pessoa que faz um erro pela primeira vez...

**AL11\_F** – Exato!

**AL14\_F** – Porque pela segunda...

**AL13\_F** – Sim...pela segunda já devia conhecer...

**Entrevistadora** – Pronto! Sim, AL11\_F!

**AL11\_F** – Eu tenho um colega meu que é... com... que é da minha turma... ele vai muitas vezes para a rua... Eu acho que toda a gente daqui conhece... é o AL17\_M. Acho que só pelo... acho que só pelos comportamentos... ok... [risos] Mas pronto, o segundo ciclo acaba todo por conhecê-lo um bocadinho, porque os comportamentos dele não são de todo os mais corretos.... Mas eu já dei conta, pela maneira com que ele depois sai das aulas e pela maneira com que fala dos colegas, que é assim... Ele já está tão habituado que para ele aquilo já é assim e para ele já é um hábito e não se consegue desagarrar daquilo, porque é assim que toda a gente... E depois eu já dei conta, em aulas, muita gente a incentivá-lo e como ele também tem uma autoestima baixa, acaba também por... Não sei se é de propósito, se não é... Ele não gosta muito de falar sobre esses assuntos, mas eu não considero isso necessariamente de propósito. Já é um hábito tão grande e já é uma pressão tão grande que praticamente se sentem obrigados a...

**Entrevistadora** – AL10\_M, ias acrescentar qualquer coisa?

**AL10\_M** – Isto é assim.... Eu acho que, sob o ponto de vista dos professores, há alguns casos que deveria ser sem querer, ou seja, que um aluno faz algo sem querer e que os professores não....

**Entrevistadora** – Mas eu quero saber o vosso ponto de vista... O dos professores eu sei... [risos] Quero saber...quero saber o vosso.... Digam-me uma coisa, já foram repreendidos por alguém no colégio?

**Intervenientes** – Já!

**Entrevistadora** – Todos?

**Intervenientes** – Todos! Sim!

**Entrevistadora** – Por quem? Então vamos lá por ordem. AL8\_M!

**AL8\_M** – Eish... tanta gente... [risos de fundo] ...até pela DG! [ouve-se mais risos]

**Entrevistadora** – [risos] Por tanta...?! AL9\_M!

**AL9\_M** – Por professores, por funcionários, por toda a gente...

**Entrevistadora** – AL10\_M!

**AL10\_M** – Professores e funcionários também...

**Entrevistadora** – Professores e funcionários! AL11\_F!

**AL11\_F** – A diretora de turma e a ND3\_F da cantina. Quando começo a falar não consigo controlar o tom de voz...

**Entrevistadora** – AL12\_F!

**AL12\_F** – Por professores, funcionários e às vezes colegas que percebem que nós estamos a fazer alguma coisa mal e tentam repreender-nos, para não voltarmos a fazer o mesmo erro.

**Entrevistadora** – AL13\_F!

**AL13\_F** – Professores e funcionários.

**Entrevistadora** – AL14\_F!

**AL14\_F** – É professores por falar e funcionários... acho que foi na cantina uma vez... acho que foi isso...

**Entrevistadora** – AL15\_F!

**AL15\_F** – Professores, funcionários e colegas...

**Entrevistadora** – Ora bem, então já vimos quase todos... AL8\_M, já foste repreendido em que situações, por estares a fazer o quê?

**AL8\_M** – Tudo!

**Entrevistadora** – Tudo? Tudo?

**AL8\_M** – Asneiras, basicamente... A infringir as regras...

**Entrevistadora** – A infringir as regras?

**AL8\_M** – Sim! Com a DG, não! Com a DG foi assim um tom mais amigável... [risos dos intervenientes]

**Entrevistadora** – Mas dá-me alguns exemplos do que é que estavas a fazer.

**AL8\_M** – Então, aos gritos na cantina... [risos dos intervenientes]

**AL14\_F** – Lá está!

**AL8\_M** – Quando resolvi.... Bem, a maioria das vezes é na cantina com a dona ND3\_F ... [risos dos intervenientes]

**Entrevistadora** – Então e por que é que agiste...por que é que estavas aos gritos?

**AL8\_M** – Não sei! [risos dos intervenientes] Honestamente...acho que é a minha maneira de ser...

**Entrevistadora** – Está bem! AL9\_M foste repreendido por quê? Por que razão?

**AL9\_M** – Então... por estar a falar nas aulas...

**Entrevistadora** – E por que é que estavas a falar?

**AL9\_M** – Então...muitas vezes é por estar a explicar exercícios que me perguntam e depois... [risos e agitação dos intervenientes] Mas a maior parte dos professores não entendem. Mas claro que também há outras vezes que é... então... conversa habitual...

**Entrevistadora** – Ah! AL10\_M!

**AL10\_M** – Conversa e às vezes por não saber respeitar algumas pessoas...

**Entrevistadora** – Então explica-me lá essa parte do “conversa”. Conversa por quê?

**AL10\_M** – [hesitação e risos] Há algumas partes das aulas que não são tão emocionantes... [riso dos intervenientes]

**Entrevistadora** – Então e mencionaste o não respeitar algumas pessoas...

**AL10\_M** – Exato!

**Entrevistadora** – Quem? Ou por que é que não respeitas?

**AL10\_M** – Por exemplo, quando me faltam ao respeito e eu não gosto nada dessa parte e, de facto, fico alterado e não respeito a pessoa...

**Entrevistadora** – AL11\_F!

**AL11\_F** – Eu lembro-me deste ano ser uma vez repreendida pela minha diretora de turma e eu acho que foi um bocadinho injusto, porque o meu professor de Português... Havia uma colega minha que se tinha esquecido do livro, então juntei-me a ela para lho emprestar e eu acho que o professor nem sequer se apercebeu muito bem do

que se passou, porque estava a tapar o braço e ela estava a pedir-me para eu tapar e eu estava a dizer-lhe «Sim, sim! Já vou, só estou aqui a ver uma coisa» e o professor apanhou-me a falar e achava mesmo que eu estava na conversa com ela e depois... pronto.... Fui repreendida pela minha diretora de turma por causa disso e... praticamente todos os dias pela dona ND3\_F da cantina, porque começo a falar num tom de voz que considero normal, mas, pelos vistos, para a dona ND3\_F não é... e por demorar muito tempo a comer.

**Entrevistadora** – Está bem! E por que é que demoras muito tempo a comer?

**AL11\_F** – Acabo por me distrair com tudo e com nada! Eu sou assim! Eu sou assim!

**Entrevistadora** – AL12\_F, foste repreendida por quê? Por que razão?

**AL12\_F** – Na cantina, também por falar alto ou por vezes... tenho o telemóvel em cima do tabuleiro, depois clico no botão para ver as horas e depois «Ah! Não podes estar a mexer no telemóvel!» ... «Só vi as horas!», «Mas não podes mexer!» ... E às vezes no bar, também por estarmos todos a falar e depois entusiasmano-nos e depois começamos a falar muito alto e pronto...

**Entrevistadora** – AL13\_F!

**AL13\_F** – Por conversar nas aulas...

**Entrevistadora** – Por que é que estás a conversar nas aulas?

**AL13\_F** – Então porque eu sou assim professora.... Sei lá! [risos dos intervenientes]

**Entrevistadora** – AL14\_F!

**AL14\_F** – Aquilo que eu me lembro de ser repreendida foi uma vez na cantina e eu acho que foi porque me estava a rir, mas pronto... não me posso rir à refeição... [risos] E foi numa aula. Estava a conversar, mas...

**Entrevistadora** – Por que é que estavas a conversar numa aula?

**AL14\_F** – Oh stôra, porque às vezes os professores têm dificuldade em cativar os alunos... [risos dos intervenientes] E mesmo os alunos dedicados às vezes...

**Entrevistadora** – AL15\_F!

**AL15\_F** – Eu já fui repreendida por estar a conversar na aula e muitas vezes é até relacionado com alguma coisa que o professor está a falar e pronto... Eu lembro-me de uma coisa, «Ah! Já ouvi falar disto» e não-sei-quê, comento com alguém... e pronto... e não devia...

**AL14\_F** – Posso só dizer mais uma coisa?

**Entrevistadora** – Sim, diz AL14\_F!

**AL14\_F** – É porque às vezes eu estou a dar o meu ponto de vista... [risos] E pronto... [risos] Eu gosto de falar e gosto de demonstrar aquilo que estou... e se a professora não me está a entender, ainda sou pior [risos]. E então às vezes sou repreendida e dizem-me «Ok, já percebemos!»... Pronto...

**Entrevistadora** – Está bem! Então e digam-me...

**AL11\_F** – Posso só dizer uma coisa?

**Entrevistadora** – Sim, diz!

**AL11\_F** – Eu tenho um hábito de no bar estar a jogar às cartas e, pá, a dona ND4\_F odeia quando eu... quando eu... Quando as pessoas ganham ou então uns jogos, em que a emoção é muita e depois, quando alguém ganha, todos «Yeahhh!» e depois, tipo, a dona ND4\_F «Se vocês continuam aos berros eu tiro-vos as cartas!»

**Entrevistadora** – [Entre risos] É fruto do entusiasmo! [Comentários dos intervenientes] Basicamente é barulho, não é?

**AL13\_F** – É.

**Entrevistadora** – Sim, senhora! [Comentários dos intervenientes] Ora bem! Ora, vamos por ordem outra vez aqui nisto, por que se não, quando tiver que passar isto para o papel, depois é uma aflição. Digam-me uma coisa, outra

aliás.... Há pessoas à frente de quem é mais difícil fazer disparates? [intervenientes falam ao mesmo tempo]

Quem? Quem?

**AL8\_M** – Pais! Os pais!

**Entrevistadora** – Os pais! **AL9\_M**!

**AL9\_M** – A DG! Toda a gente tem muito mais respeito pela DG do que por qualquer pessoa...

**Entrevistadora** – A DG! **AL10\_M**!

**AL10\_M** – A professora **D3\_F**! [gargalhadas e palmas dos intervenientes]

**AL11\_F** – Pela DG e pela minha diretora de turma e por outros professores, que nós sabemos que se fizermos aquilo estamos tramados...

**AL12\_F** – Pela DG e pela Direção...

**AL13\_F** – Pela DG...

**AL14\_F** – Pela DG, pela Direção, pela professora **D3\_F** e por todos os professores que... são implacáveis e que são muito metódicos na maneira de como os alunos se portam [risos dos intervenientes]. Pronto, acho que é mais isso...

**AL15\_F** – Professora, pode só repetir a pergunta outra vez?

**Entrevistadora** – Sim. Se há alguém à frente de quem é mais difícil fazer disparates.

**AL15\_F** – Eu penso que... pronto... que é por aquelas pessoas que... pronto... nos intimidam mais, nomeadamente, a Direção e a DG, mas também aquelas pessoas que realmente se importam connosco e o qual nós não queremos...

**AL14\_F** – Desiludir, não é?

**AL12\_F** – Dececionar...

**AL15\_F** – Dececionar! Exato...dececionar!

**Entrevistadora** – Vocês consideram que a indisciplina tem alguma coisa a ver com o modo como os professores dão as aulas?

**Intervenientes** – Sim!

**Entrevistadora** – Ui! Credo! Então vamos lá! Vamos lá! **AL8\_M**, tu achas, pensas que não?

**AL8\_M** – Não!

**Entrevistadora** – Não! Então vamos começar... **AL13\_F**, pensas que sim?

**AL13\_F** – Penso que sim! Por exemplo, nas aulas da professora **D18\_F** ... a professora está sempre «*nhenhenhe*», mas fala sempre no mesmo tom de voz e depois os alunos não são cativados, então distraem-se e começam a falar. [risos e agitação]

**AL15\_F** – Oh... a stôra de **D18\_F** é uma querida!

**AL14\_F** – Podes crer.

**AL15\_F** - Eu queria dizer que, por exemplo, que, pronto, a indisciplina não se deve fazer. Se há regras, há regras. Mas, por vezes, os professores na sua maneira de dar as aulas e como organizam as suas aulas motivam a indisciplina, porque se tornam a aula um aborrecimento, uma prisão, um sítio em que o aluno realmente não está a aprender nada, está ali por estar, o aluno vai querer fazer outras coisas e não vai querer estar atento à aula, portanto...

**Entrevistadora** – Aqueles que pensam que as aulas estão relacionadas com a forma com que os professores dão as aulas, com a exceção aqui do **AL8\_M** são todos, não é? Não...todos concordam. Portanto, a questão...alguém quer acrescentar algum aspeto ao que disse a **AL15\_F**? Acrescentar queridos, se não daqui a bocado saímos daqui às quatro da tarde...

**AL14\_F** – Eu acho que para além da maneira com que os professores dão as aulas, que é muito importante motivar os alunos, dizer piadas, fazer um bocadinho de intervalo, acho que é necessário as regras que o professor impõe. Acho que a primeira impressão que um professor dá numa turma nos afeta no resto do ano. Por exemplo, eu entrei aqui no colégio no ano passado e a minha professora de Geografia, na primeira aula, começou a marcar faltas e, a partir daí, é o momento em que nós dizemos «Ok... nunca mais me vou esquecer do livro!» e nunca mais ninguém se esquece do livro. São coisas que nos fazem perceber que aqui não posso quebrar as regras, porque esta pessoa diz isto e faz isto e eu tenho estas consequências. Mas alguém que me motiva... porque eu hei de estar a quebrar as regras, se até estou feliz naquela aula e sei que «Oh meu Deus! Vou ter aquela aula e estou feliz!» ... Não faz sentido.

**Entrevistadora** – Queres acrescentar alguma coisa, AL11\_F?

**AL11\_F** – Quero! Eu acho que os professores, às vezes, falando no caso da professora D18\_F, que é muito querida... eu sei que é muito querida, mas a maneira com que dá as aulas não é a mais cativante, porque eu acho que ela começa a falar e entusiasma-se, mas entusiasma-se a ela, não nos entusiasma a nós. E outra coisa: eu sou muito repreendida por estar a fazer desenhos nas aulas, mas é a única maneira de eu me concentrar na aula dela. É a única maneira, porque senão eu começo a falar para o lado ou começo... esquece... e depois não consigo...e depois não consigo ouvir nada.

**Entrevistadora** – AL9\_M queres acrescentar alguma coisa?

**AL9\_M** – Sim. Há alguns professores que mostram *PowerPoints* e conseguem cativar, mas há outros que põem uma tonalidade tão escura.... Sim, apagam as luzes, fecham os cortinados e começa a dar um sono... E depois é considerado falta de respeito, mas o ambiente está todo assim [risos].

**Entrevistadora** – No vosso caso, consideram-se alunos bem-comportados?

**AL14\_F** – Sim! Ah, eu sou!

**Entrevistadora** – A AL14\_F disse logo «Eu sou!», porquê?

**AL14\_F** – Então, porque tenho respeito a todos os professores. Toda a gente com quem eu convivo, tento ter o máximo de respeito, mesmo que não goste da pessoa, porque eu acho que entendo o meu lugar e acho que nota-se a diferença. Por muitas pessoas, devido à educação que tenho e acho que é aqui que as duas se unem, eu acho que.... Ok! Eu sou educada desta maneira, porque os meus pais disseram «Não faças isso! Isso é errado!» e eu não faço. Tenho respeito àquela pessoa e sei que se fizer isso posso estar a magoar a pessoa ou posso estar... ou a pessoa pode estar a olhar para mim e dizer «Isto é uma falta de respeito!» e eu não quero isso e, portanto, acho que sim... acho que sou uma boa aluna.

**Entrevistadora** – AL15\_F, consideras-te uma boa aluna? Uma aluna bem-comportada, aliás!

**AL15\_F** – Eu penso que sim, pronto.... Posso-me sentir como uma boa aluna, tipo, a cem por cento todos os dias...tenho falhas... Mas penso que pela educação que os meus pais e que a escola me deu ao longo dos anos, acho que consigo ter um comportamento e uma postura adequada à maior parte das situações.

**Entrevistadora** – AL13\_F, consideras-te uma aluna bem-comportada?

**AL13\_F** – Sim.

**Entrevistadora** – Porquê?

**AL13\_F** – Então, porque... às vezes depende das pessoas, mas falo um bocado..., mas só às vezes.

**Entrevistadora** – AL12\_F.

**AL12\_F** – Eu não sei bem. Eu acho que algumas vezes posso não estar tão atenta à aula, simplesmente porque já estou farta do dia de aula ou porque uma semana nunca mais acabava, mas acho que sou uma boa aluna na maioria

das vezes. E também eu tento participar ao máximo nas atividades que o colégio propõe e tento estar com atenção, mesmo que não consiga...

**Entrevistadora** – AL11\_F, consideras-te uma aluna bem-comportada?

**AL11\_F** – Eu acho que não sou a pessoa ideal para o responder, porque...

**Entrevistadora** – Mas eu quero saber a tua opinião... consideras-te bem-comportada?

**AL11\_F** – Na minha opinião, eu não me considero malcomportada, mas também não me considero um exemplo exemplar, porque, como eu já disse, há aulas em que não me consigo concentrar e acabo por conversar um bocado. Mas eu acho que dar a minha opinião sobre mim... acho que não sou... nunca fui muito boa a dar a minha opinião sobre mim, porque sou eu... e eu posso fazer coisas que eu considero bem, mas que podem ser mal.

**Entrevistadora** – AL10\_M!

**AL10\_M** – Tendo em conta que há situações que são exceção, mas acho que sim, que sou bem-comportado.

**AL9\_M** – Eu acho que mesmo que não seja a pessoa mais bem-comportada, acho que sou das mais respeitadoras, ou seja, por exemplo, há dias a professora de Matemática mandou-me para a rua e nem tinha muita razão e tentei explicar e a professora não me deixou e eu fui para a rua. Fiquei lá os cinquenta minutos e depois, na aula seguinte, eu perguntei à professora, porque já estavam as coisas mais calmas, que a minha diretora de turma diz para nunca conversar no próprio dia, disse-me para eu ir lá perguntar... e a professora não me conseguiu explicar por que me mandou para a rua, ou seja, eu acho que a professora reconheceu que não foi a atitude mais correta. Portanto, acho que, mesmo tendo-me considerado mal-educado naquela altura, eu fui respeitador e fui para a rua como me mandaram, ou seja, mas embora não tenha tido razão de ser...

**Entrevistadora** – AL8\_M, és um aluno bem-comportado?

**AL8\_M** – Sim.

**Entrevistadora** – Porquê?

**AL8\_M** – É assim, eu nunca faço uma coisa que é... eu nunca falto ao respeito ao professor... Nunca o fiz, nunca faltei ao respeito a um professor, nunca... como é que eu hei de dizer... nunca... não é rebaixar o trabalho... é... nunca... não é isso, mas pronto...

**Entrevistadora** – Menosprezar...?

**AL8\_M** – É isso!... o trabalho do professor. Dei-lhe sempre o valor que ele merece, por exemplo.... Não sei... eu não vou dar o exemplo, porque não vale a pena... E por muito que fale, que fale nas aulas, mas acho que... que por muito que tenha um bocadinho a ver com ser um aluno bem-comportado ou não, o que interessa mais, evidentemente, é respeitar o professor e não respeitar.

**Entrevistadora** – Sim, senhor! Última etapa!

**AL8\_M** – Eu tenho que me ir... eu tenho de ir embora...

**Entrevistadora** – Não pode ser mais dez minutos?

**AL15\_F** – Dez minutos?!

**Entrevistadora** – É só para as últimas perguntas....

**AL15\_F** – Últimas?...

**Entrevistadora** – Sim....

**AL8\_M** – Tenho de ir, tenho de ir, tenho de ir... se não a minha mãe passa-se...

**Entrevistadora** – Têm? Então não podes responder só a estas?

**AL8\_M** – Posso....

**Entrevistadora** – Quais são os castigos mais frequentes... esta até podemos fazer em conjunto... para quem não cumpre as regras de sala de aula? Dois. **AL8\_M**!



**AL8\_M** – Ir para a rua, sem dúvida!

**Entrevistadora** – Ir para a rua e...?

**AL8\_M** – Os dois?

**Entrevistadora** – Sim!

**AL8\_M** – Ir para a rua e...

**Entrevistadora** – Ir para a rua era o que todos diriam...

**AL12\_F** – Relatórios...

**Entrevistadora** – Fazer os relatórios...

**AL9\_M** – Faltas, registo de ocorrências...

**Entrevistadora** – Registo de ocorrências...

**AL13\_F** – Faltas, falar com o diretor de turma...

**Entrevistadora** – Faltas...

**AL15\_F** – Trabalhos extra...

**Entrevistadora** – Trabalhos extra...

**AL8\_M** – Cópias...

**Entrevistadora** – E cópias... Quais são os castigos mais frequentes para quem não cumpre as regras fora da sala de aula?

**AL12\_F e AL8\_M** – Relatórios.

**Entrevistadora** – Relatórios...

**AL11\_F** – Queixas...

**Entrevistadora** – Queixas...

**AL9\_M e AL13\_F** – Trabalho no refeitório!

**Entrevistadora** – Trabalho no refeitório...

**AL12\_F** – Limpar talheres...

**Entrevistadora** – O AL8\_M tem que sair.... Vamos só deixar o AL8\_M sair.... E a AL15\_F também tem que sair.... Ora bem! Quem são as pessoas que habitualmente aplicam os castigos dentro e fora da sala de aula?

**AL14\_F**.

**AL14\_F** – Então, dentro é o professor...

**Entrevistadora** – Sim...

**AL14\_F** – Fora são as funcionárias ou professores também...

**AL12\_F** – Os diretores de turma...

**Entrevistadora** – Os diretores de turma.... Concordas...

**AL11\_F** – Dentro do colégio, mas dentro da sala de aula ou fora em todo o ambiente?

**Entrevistadora** – Não... Dentro do colégio, fora da sala de aula...

**AL14\_F** – É isso...

**AL11\_F** – É sobretudo alguns colegas que....

**AL12\_F** – Colegas?!

**AL11\_F** – Da minha turma, pelo menos...

**AL12\_F** – Mas pelo menos os teus colegas não te mandam fazer relatórios...

**Entrevistadora** – ... Que aplicam os castigos?!

**AL11\_F** – Não, mas tecnicamente têm... a mim não é... mas, por exemplo chegam ao pé da diretora de turma...

**Entrevistadora** – Ah! Mas eu estou a dizer quem é que aplica os castigos...

**AL11\_F** – Quem aplica os castigos são sem dúvida as funcionárias...

**Entrevistadora** – As funcionárias... AL13\_F!

**AL13\_F** – As funcionárias e os professores que encontramos no corredor... ou que nos encontraram...

**Entrevistadora** – Na vossa opinião, quais são os castigos mais eficazes? AL14\_F.

**AL14\_F** – Eu acho que é falar com os pais...

**Entrevistadora** – Falar com os pais... mais...

**AL11\_F** – Sim, falar com os pais...

**AL14\_F** – Falarem com os pais, para falarem com os filhos. Os filhos têm medo dos pais... já nem é a questão de respeito e, independentemente se gostam ou não dos pais, acho que muitas vezes o medo ou até o respeito... o muito, muito respeito que têm pelos pais os levam quase a ter medo... acho que é um respeito que se impõe tanto que dá medo aos filhos...

**Entrevistadora** – AL13\_F, qual é o castigo mais eficaz? É a mesma coisa? AL12\_F.

**AL12\_F** – Eu acho que é falar com os pais, mas com o filho ao pé, porque eu acho que os filhos sentem mais vergonha do que medo, porque sabem que os pais estiveram ali sempre a trabalhar para que eles fossem meninos com valores, mas depois de estarem ao pé dos pais e ouvirem a falar mal deles mesmos acho que vão sentir vergonha...

**AL11\_F** – Eu acho que castigos nunca é uma boa maneira de repreender, porque eu acho que se deve falar, não castigar, porque às vezes quando nos castigam, e isso acontece muitas vezes, que nos castigam e depois não nos deixam justificar... só ficamos mais irritados e só temos vontade de voltar a fazer.... E eu vi uma vez durante uma notícia que numa escola nos EUA que tinham substituído os castigos por meditação e os alunos acabam por meditar «Por que é que eu fiz isto?!» e «O que é que eu vou fazer da próxima vez?» E não estar a castigar. Às vezes os castigos são tão repreensivos que as pessoas acabam por ter medo e não respeito pelos professores que os castigam...

**Entrevistadora** – AL10\_M.

**AL10\_M** - Acho que é falar com os pais.

**Entrevistadora** – Falar com os pais também... AL9\_M!

**AL9\_M** – Eu acho que se pode fazer muita coisa, mas essencialmente tirarem o que a pessoa mais gosta, ou seja, perceber, embora uma coisa não invalide a outra, ou seja, fazer asneira num sítio não invalide o outro, tirando as coisas que nós mais gostamos, assim percebemos que tudo está interligado, ou seja, não é por eu ter uma vida... por exemplo, as pessoas acharem que eu sou uma boa pessoa no colégio e lá fora só faço asneira, uma coisa implica a outra. Eu não posso estar... isso só me estou a enganar a mim mesmo...

**Entrevistadora** – Querido, a pergunta é quais é que são os castigos que têm mais...

**AL9\_M** – Sim...

**Entrevistadora** – Não estou a perceber.

**AL9\_M** – É tirarem-nos as coisas que mais gostamos, por exemplo, eu gosto muito de andar no hóquei e se eu fizer asneira numa sala de aula, se me tirarem o treino de hóquei eu penso...

**Entrevistadora** – Já percebi.

**AL9\_M** – Eu penso, bem...

**AL14\_F** – Chantagem.... Pois... eu acho que não concordo muito...

**Entrevistadora** – Então vamos só... já acabaste, AL9\_M? Desculpa... Quais é que são os castigos que têm menos efeito, se é que há algum. A AL11\_F já disse que acha que os castigos não têm efeito....

**AL11\_F** – Mas eu embora eu ache isso, eu acho que há um castigo que acaba por fazer algum efeito, que é mostrar as consequências das coisas. Imaginemos que estamos na brincadeira a fazer parvoíces em casa, estamos... isto já aconteceu uma vez com a minha mãe que estava a fazer a comida...

**Entrevistadora** – Jeitosa, vamos focar, se não vocês ficam aqui até às cinco da tarde...

**AL11\_F** – Eu uma vez pintei uma parede em minha casa e a minha mãe mostrou-me as consequências que era... obrigou-me a ficar lá a esfregar até aquilo sair e mostrou-me que temos que pensar nas consequências antes de fazer...

**Entrevistadora** – AL12\_F.

**AL12\_F** – Eu acho que tirar os telemóveis não é um bom castigo, porque isso faz com que... até nos faz bem..., mas isso faz com que a pessoa só trabalhe para voltar a ter o telemóvel, não é para o seu próprio bem, é só porque quer voltar a ter aquela coisa...

**AL14\_F** – Então, mas isso motiva-te...

**AL12\_F** – Motiva, mas não estás a fazer aquilo porque queres...

**AL14\_F** – Uma amiga minha, o pai tirou-lhe o telemóvel, porque ela teve negativa a Matemática. Disse-lhe «Se tiveres setenta ou mais dou-te o telemóvel sempre que quiseses ir sair». Ela tirou setenta e o pai deu-lhe o telemóvel! Ela... O objetivo do pai não foi tirar-lhe o telemóvel para ela ficar sem telemóvel para não ir ao *Twitter*. O objetivo do pai foi «Ela não está motivada, ela não está a trabalhar para isto, vou dar-lhe alguma coisa para trabalhar». Acho que se chegas ao mesmo objetivo, acho que tirar ou não tirar um telemóvel, acho que é irrelevante....

**AL12\_F** – Mas acho que é excesso não... não valida, tipo, essa...

**Entrevistadora** – AL13\_F!

**AL13\_F** – Não é bem um castigo. É, por exemplo, quando os pais batem aos filhos, porque os filhos fazem alguma coisa errada. A violência é o oposto da inteligência. Não faz sentido nenhum uma pessoa estar a bater à outra, porque fez alguma coisa mal. Isso é ainda fazer outra coisa pior.

**AL14\_F** – Não... concordo com ela. Acho que é o pior castigo...

**Interveniente** – Pois eu também acho...

**Entrevistadora** – E há alguma estratégia de repreensão que vocês considerem mais eficaz do que qualquer outra? Qual é aquela que vocês consideram mais eficaz de todas? AL14\_F!

**AL14\_F** – Uma boa conversa com os pais... com os filhos com os pais, para perceber o erro e tentar tratar.

**Entrevistadora** – AL13\_F!

**AL13\_F** – É mais ou menos a mesma coisa, ou seja, se acontecer no colégio, os professores com os pais, os pais com os filhos.

**Entrevistadora** – AL12\_F!

**AL12\_F** – Eu também concordo com a AL14\_F, mas talvez... dá vergonha aos filhos, faz com que não queiram voltar a fazer aquilo, para não se envergonharem outra vez.

**Entrevistadora** – AL11\_F!

**AL11\_F** – Eu, apesar de dizer que não concordo muito com castigos, eu acho que tentar... não é uma conversa de repreensão, mas sim uma conversa... tentar entender porquê. Porque todas as coisas têm um motivo. Mesmo que seja sem querer, tem um motivo de não ser de propósito. Há sempre um motivo. E tentar explicar que esse motivo é o melhor ou que se calhar a outra pessoa que repreendeu não tinha tanta razão.

**Entrevistadora** – Então... há alguma estratégia...? Para ti é conversar, falar, nunca repreender...

**AL11\_F** – Repreender depois de se aperceber que a pessoa fez de propósito e que não tinha motivo nenhum para o fazer. Aí é que se deveria repreender. Eu sou um bocadinho contra a não dar palmadas, porque a minha irmã

nunca levou uma palmada e é muito diferente de mim e também há... conheço pessoas que os pais são todos «Ai, coitadinho! Nunca lhe bati. Dou-lhe tudo o que quer!» e depois acabam por ser mimados e acham que o mundo é cor de rosa e não é...

**AL12\_F** – Não...isso é mau...

**AL14\_F** – Mas não é através das palmadas. Não é por tu bateres no teu filho que ele vai deixar de ser mimado!

**AL12\_F** – Pois!

**AL14\_F** – Essa não é a questão! Tu podes levar muita pancada dos teus pais e no dia a seguir eles «Ai desculpa ter-te batido!» e dão-te não sei o quê!

**AL12\_F** – Um telemóvel, por exemplo...

**AL9\_M** – Eu, por exemplo, já faltei muito ao respeito aos meus pais e já levei umas boas palmadas e foram...

**AL14\_F** – Mas faltar ao respeito... acho que isso é completamente diferente. Acho que há uma barreira... acho que o meu filho, se eu lhe digo «Não faças isso!», ele volta a fazer e ainda me falta ao respeito, acho que isso é diferente e acho que também um pai não é sempre perfeito e não pode agir também de cabeça quente, não é? Acho que... sim, acho que às vezes sai e acho que às vezes até faz bem...

**AL12\_F** – Pois, acho que uma vez por outra faz bem...

**AL14\_F** – Pronto! Mas não acho que é regra geral para o meu filho... portou-se mal numa aula, leva uma chapada.

**Entrevistadora** – AL10\_M, para terminar, se não vocês não deixam falar o rapaz!

**AL10\_M** – Eu acho que é conversar com o filho.

**Entrevistadora** – Achas que essa é... mais no sentido de orientar... repreender não há nenhuma estratégia que tu consideres mais eficaz?

**AL11\_F** – Acho que ao repreender as pessoas só se sentem mais humilhadas...

**Entrevistadora** – Olha jeitosos, muito obrigada, sim? Obrigada pela paciência, obrigada pelas vossas opiniões. E pronto....

## Transcrição do ficheiro “Professores”

**Entrevistadora** – Ok... primeira pergunta é como descreveria a generalidade dos alunos da nossa escola? Três adjetivos. (silêncio) A generalidade...

**D4\_M** – A generalidade?... Disciplinados...

**Entrevistadora** – Hmm... (afirmativamente)

**D5\_F** – Aplicados.

**D4\_M** – Ah... não é para cada um? (dirigindo-se ao D8\_M) Queres mandar assim... já disseste, não? Disciplinados... eu digo o quê? Digo mais dois?

**Entrevistadora** – Sim, diz lá.

**D4\_M** – Aaaahhh...

**D6\_M** – Alunos favorecidos.

**D4\_M** – Favorecidos, sim é bom. Incha pá, fogo... incrível! E... outra assim mais a... não queres...? D8\_M, participa nisto.

**D7\_M** – Estou a tentar distanciar-me da... dos casos particulares...

**D6\_M** – Sim, para o aluno médio ahhh.... concordo. Apesar de haver muitas...

**D4\_M** – (interrompendo o D6\_M) Felizes.

**D6\_M** – Hmm. Não sei, não é?!

**D4\_M** – Não sabes?! (com ar discordante e surpreendido)

**D5\_F** – O favorecidos desvia-os um bocadinho da realidade, não é?

(D4\_M, D6\_M e D5\_F falam quase ao mesmo tempo)

**D4\_M** – Não... favorecidos é porque têm um estrato social um bocadinho melhor.

**D6\_M** – ... da realidade da média.

**D5\_F** – ... da média, exatamente.

**D4\_M** – Também digo então... já disse o quê? Disciplinados, felizes e... pronto, agora vou dizer um que ninguém disse: briosos. (risos provocados pela expressão de satisfação de D4\_M em ter concluído a tarefa) Ah! Vamos lá, agora são vocês.

**D8\_M** – Cumpridores.

**D9\_F** – Educados.

**D4\_M** – Boa!

**D8\_M** – Cordiais.

**D6\_M** – Diria... diria, para estragar o ramalhete, arrogantes. Há uma fasquia dos... dos nossos alunos devido à... a alguns estratos ... (D7\_M interrompe “Boa!”)... onde há traços de arrogância...

**D4\_M** (interrompendo D6\_M) – A maioria?! (com ar de espanto)

**D6\_M** – Não, a maioria não... Isso também não diria... há alguns.

**D4\_M** – Mas ela perguntou características da maioria...

**Entrevistadora** – Da generalidade, sim...

**D4\_M** – ... da generalidade.

**D6\_M** – Caracterizem a generalidade, ok. Não tinha percebido isso.

**Entrevistadora** – Ok.

**D6\_M** – Arrogância não.

**Entrevistadora** – Acho que já ‘tá bom.

**D4\_M** – Exato.

**Entrevistadora** – Para vocês, o que é indisciplina? Definição de indisciplina.

**D5\_F** – É a falta de disciplina.

(risos do D6\_M reagindo à resposta da D5\_F)

**D7\_M** – É não cumprimento generalizado das regras.

**D5\_F** – Claro.

**D4\_M** – Fogo, este gajo.... Incha, pá! Fogo!

**D8\_M** – Falta de educação.

**Entrevistadora** – Hmmm.

**D4\_M** – Indisciplina não tem que ser falta de educação.

**D8\_M** – Pois não.

**D8\_M** – Pois não, mas está... mas está ligado.

**Entrevistadora** – Em que medida, D4\_M? Já estás a adiantar outra pergunta. Em que medida é que indisciplina não é necessariamente falta de educação?

**D4\_M** – Uma pessoa pode ser mal-educada e ser disciplinada.

**Entrevistadora** – Então disciplinado ou indisciplinado é...

**D4\_M** (interrompendo a entrevistadora) - Depende das regras que tens que cumprir. Uma pessoa pode ser mal-educada e se a regra não incluir isso não ‘tás a ser indisciplinado. Eu acho que o D7\_M tem razão naquilo que disse. É o cumprimento de determinadas regras. As regras em casa da D2\_F são diferentes das regras na escola... Eu aqui posso dizer asneiras, lá... (D4\_M encolhe os ombros e ouvem-se risos dos colegas)...

**D5\_F** – Mas dizes.

(risos dos colegas)

**D4\_M** – Lá nunca nunca me ouviste... nunca me ouviste.

**D7\_M** – Nunca, nã nã nã.... Nunca. E se disseses que ele disse, ele nega.

**D4\_M** – Ah pois nego. Veementemente.

**D6\_M** – Mas... viste quem? (ri-se)

**D9\_F** – Mente mente.

**D4\_M** – Agora és tu, D6\_M?...

**D6\_M** (ignorando D4\_M e dirigindo-se a D9\_F) – Mente? (ri-se)

**D4\_M** (dirigindo-se a D6\_M) – ... O que é que é para ti, então?

**D6\_M** - Sim, mas acrescentaria só o de forma deliberada, não é. É a quebra de regras de forma deliberada.

**D5\_F** – Consciente, não é?... Saber que estão a...

**D4\_M** – Ah... também não concordo com isso.

**Entrevistadora** – Então...

**D6\_M** – Eu acho que o problema é...

**D4\_M** (interrompendo D6\_M) – Eu acho que um tipo pode ser indisciplinado e não ser deliberado.

**D6\_M** – Tu, por exemplo, agora, foste deliberado e indisciplinado.

**D4\_M** – Certo, mas ‘tamos a falar de disciplina nas aulas. Um aluno pode ser indisciplinado...

**Entrevistadora** (interrompendo) – Não... Só falei de indisciplina.

**D6\_M** (concordante) – Hmm hmm.

**D4\_M** – Pois, mas indisciplina pode não ser deliberada. Eu acho que pode ser um puto com mais dificuldade em controlar-se...

**D6\_M** (falando ao mesmo tempo que D4\_M) – Claro.

**D7\_M** (falando ao mesmo tempo que D4\_M) – Logicamente, concordo.

**D4\_M** – ... ‘tá com os amigos deliberadamente inclui aí um...

**D7\_M** – Há é indisciplina deliberada e não deliberada, obviamente.

**D8\_M** – E... sem dúvida.

**Entrevistadora** – Então vocês já anteciparam aí umas questões.... Então, no caso dos alunos, quando agem de propósito... Por que é que agem propositadamente?

**D7\_M** – Há uma série de motivos para isso.

**Entrevistadora** – Diz-me três.

**D9\_F** – Provocação...

**Entrevistadora** – Provocação...

**D6\_M** – Provocação (pensativo)... chamar a atenção.

**D8\_M** – Estão... estão alheados relativamente ao processo ensino-aprendizagem. É... é qualquer coisa que não lhes interessa.

**D4\_M** – Pode ser. Pode ser para serem engraçados.

**D7\_M** – E chamar a atenção... chamar a atenção acho que é um dos principais.

**Entrevistadora** – Então e quando é sem intenção?

**D4\_M** – Falta de controlo... por... sei lá... falta de interesse.

**D7\_M** – Pode ser falta de educação de base.

(falam todos ao mesmo tempo)

**D8\_M** – Cansaço.

**D5\_F** – Serem espicaçados por outros, às vezes.

**D9\_F** – Cansaço.

**D6\_M** – Saturação.

**D8\_M** – Cansaço, saturação...

**D4\_M** – Cansaço, saturação...

**D5\_F** – Às vezes também acontece, não é? Não... mas às vezes o grupo... picarem para... e há a reação.

**D6\_M** – E depois há também aqui um... caráter... um traço etário que há idades, e concretamente estas idades escolares, em que a construção identitária passa também por uma afirmação por negação. Não é? E a indisciplina pode surgir como uma estratégia de construção.

**Entrevistadora** – OK. Voltando atrás em questão... à questão da disciplina. Quais é que seriam os três comportamentos, as três atitudes de indisciplina que ocorrem com mais frequência no colégio.

(silêncio)

**D7\_M** – A falta de respeito pelas hierarquias.

**Entrevistadora** – A falta de respeito pelas hierarquias...

**D8\_M** – Comportamento agitado e barulhento.

**Entrevistadora** – Espera lá. Diz lá. Espera aí, oh D8\_M. D8\_M, espera aí. Diz lá D9\_F.

**D9\_F** – Ahhh... Conversa, agitação, a distração...

**D6\_M** – A violação deliberada de regras, não é? Em que não poder utilizar a rampa, não é, e todos... se puderem prevaricar por aí...

**Entrevistadora** – Ok.

**D6\_M** – Mais...

**Entrevistadora** – Há bocado o D4\_M disse que indisciplina aa.... e falta de educação seriam diferentes. Portanto... a diferença essencial é que a indisciplina é o não cumprimento de regras num espaço específico, então,... e a educação não. Ok.

**D8\_M** – A educação é uma coisa... porventura um pouco mais abrangente, mais... que vai tocar noutros... noutras dimensões, noutros pontos...

**Entrevistadora** – Nomeadamente...

**D8\_M** – A indisciplina tem a ver com um comportamento inadequado relativamente às regras estabelecidas.

**Entrevistadora** – Aham que os alunos têm a mesma visão que vocês a respeito da indisciplina?

**D9\_F** – Não.

**D4\_M** – Acho. Eu acho que sim.

**D5\_F** – Acho que sim.

**Entrevistadora** – Se é a mesma visão...

**D6\_M** – Se há intencionalidade, não é...

**D5\_F** (concluindo o raciocínio de D6\_M) – É porque sim.

**D6\_M** – ... há, não é.

**D4\_M** – Pois.

**D9\_F** – Se há intencionalidade. Quando há. Quando não há.... muitas vezes chamamos-lhes à atenção e eles ficam muito espantados “Mas o que é que eu fiz?”

**D5\_F** – Porque lhes convém.

**D9\_F** – “Mas eu não fiz nada de mal!”

**D4\_M** – São mecanismos de defesa.

**D9\_F** – Sim, mais ou menos, depende das idades.

**D4\_M** – Pois, pois. (concordando)

**D8\_M** – Mas há aqui uma coisa importante e tem a ver muito com o contexto e tem a ver com... a pressão do grupo e .... eles... hhhmmm muitas vezes apresentam .... comportamentos em grupo que se estivessem sozinhos não apresentavam. Nomeada... estou a falar por exemplo de umas grandes dificuldades que nós temos em manter um clima tranquilo e sereno para a aprendizagem. É um dos grandes desafios que nós temos hoje em dia e esse, pelo menos, nos níveis etários mais... mais...

**Entrevistadora** (interrompendo) – A mim o que me interessa é essencialmente o segundo e terceiro ciclos.

**D8\_M** – ... de segundo e terceiro ciclos e isto tem muito a ver com o facto... é parecido com o mecanismo de funcionamento das multidões, que as pessoas, individualmente, jamais realizariam um determinado comportamento, mas incluídas nessa massa não pensante...

**D5\_F** (interrompendo) – Há casos.

**D7\_M** (interrompendo) – Há “n” casos na nossa escola, como falamos há bocado, de alunos que individualmente são do mais bem-educado e do mais respeitador das hierarquias e respeitadores das regras, respeitadores de tudo, e em turma são pequenos terrores.

**D5\_F** – E nota-se muito quando tens um líder do grupo e, quando ele falta, a transformação da turma. Não é? Quando tens um... esse elemento fora.

**D4\_M** – Então, resumindo, a pergunta é se os putos pensam como nós relativamente à indisciplina.

**D5\_F** – Eu acho que sim.

**D4\_M** – Eu acho que a maioria pensa... acha que sim. O D6\_M acha que não.

**D8\_M** – Mesmo...



**D6\_M** (interrompe) – Não, não, penso que...

**D4\_M** – Menos a D9\_F que pensa que depende das idades.

**D8\_M** – Mesmo dentro desse contexto...

**D6\_M** (respondendo a D4\_M) – Quando a indisciplina é intencional, eles pensam como tu.

**D8\_M** – Mesmo dentro desse contexto de funcionamento em grupo... aí eles não têm muito... não se apercebem...

**D4\_M** – Podem não ter grande consciência disso os mais pequenitos, como a D9\_F dizia.

**Entrevistadora** – Estavas a dizer, D5\_F...

**D5\_F** – Já não sei.

**D6\_M** – Eu penso... ainda sobre isso... penso que a realidade do colégio também é uma realidade relativamente monocultural, apesar de umas franjas como os chineses e não sei que...

**D5\_F** (interrompe com ar de reprovação pelo termo utilizado) – D6\_M!

**D6\_M** – ... e a esse nível... sim sim (concordando com o reparo feito) ... E aí culturalmente o padrão cultural... e tendo famílias muito cooperativas, o padrão de referência de disciplina das famílias e o nosso é relativamente semelhante, daí que penso que sim, que o referencial é o mesmo.

**Entrevistadora** – Ok. Bom, quando falamos... desculpem, agora perdi-me... há algum tipo de comportamento no colégio que seja visto, na vossa opinião, erradamente como indisciplinado? E qual?

**D4\_M** – Claro. Claro que sim...

**Entrevistadora** (interrompendo) – Qual?

**D4\_M** – ... nós somos influenciados... Qual não sei, mas nós somos sempre influenciados pelo humor que temos nesse dia, pelo... pela...

**Entrevistadora** – Não é isso. Há algum comportamento...

**D4\_M** (interrompendo) – Não é pontualmente? Ou é ....

**Entrevistadora** – Algum comportamento que no Colégio é considerado por todos como indisciplinado mas que, na tua opinião...

**D4\_M** (interrompendo) – Há.

**Entrevistadora** – ... na tua opinião até nem devia ser.

**D4\_M** – Ah.

**Entrevistadora** – Há?

**D4\_M** – Já percebi... “Ah” Não é de existir. Ah!

**D9\_F** – Ali nós precisamos de um bocado mais de senso, não é? Qualquer coisinha é...

**D5\_F** (tenta concluir) – ... não.

**D9\_F** (concluindo) – ... indisciplina.

**D5\_F** – E não pode fazer e não isto e não.

**D9\_F** – É... é sempre não. E os miúdos acabam por fazê-lo, quanto mais não seja para contrariar um bocado essas regras que lhes estão sempre a ser incutidas.

**Entrevistadora** – Então e agora em concreto...

**D5\_F** – Sentarem nas escadas ou sentarem no chão... eu, pessoalmente, não vejo muito mal nisso. O professor não chegou... não é?... as portas estão fechadas... por que é que eles não hão de ‘tar ali...

**D4\_M** – Pois.

**D5\_F** – Isto é pessoal e não vai...

**D4\_M** – Sim.... Posso...

**D5\_F** - ...embora. Mas nós, não é, temos aquela diretiva... eles não se podem sentar nas escadas, eles não se podem sentar no chão...

**D9\_F** (interrompendo) – “Tudo é regra” é o que eles dizem.

**D5\_F** – ... percebes?

**D9\_F** – É um bocado... nós falamos das regras do Colégio ou se gostam de andar no Colégio “Ai! Não podemos fazer nada! Há regras para tudo.” E muitas vezes comparam o ensino oficial... e nessa diferença de não haver tantas regras.... Porque aqui há. Era o que nós comentávamos, há olhos para tudo. Eles estão em todo o lado. Elas andam em todo o lado, não é... as funcionárias, os funcionários estão em todo o lado. Eles não podem fazer nada que são descobertos. Os meus alunos gostavam de se encontrar ao fundo da garagem onde está o autocarro do senhor ND8\_M. Pois, não podiam lá estar porque era demasiado longe, o que é que é que eles poderiam estar a fazer ali?! Era um problema. Portanto, os pais até vieram dizer “Eu acho que não há necessidade de os afastar dali. Qual é o problema?” Eles próprios queriam afastar-se um bocadinho da multidão porque o recreio é pequeno. São pequenos pormenores que os fazem sentir... muitas vezes vontade de sair e experimentar outra liberdade.

**Entrevistadora** – Quando dizes sair é sair do Colégio?

**D9\_F** – Sair do Colégio.

**D6\_M** - Sair do Colégio... para estudar. Sair da escola.

**D4\_M** – Sentem que há menos regras cá fora.

**D9\_F** – São muitas regras. Têm regras para tudo.

**D4\_M** – Não sei se serão menos regras, se serão menos vigiados, talvez. Não se serão assim tão menos regras.

**D5\_F** – Epá, se forem as mesmas regras, mas com menos vigilância...

(falam todos ao mesmo tempo)

**Entrevistadora** – Esperem aí... se vocês falarem todos ao mesmo tempo pois não dá para gravar tudo. D6\_M, espera aí.

**D8\_M** – A questão do vestuário. Uma coisa é um aluno sistematicamente não cumprir essa regra e, naturalmente, deve ser..., portanto... deve ser alvo de alguma observação, de alguma advertência. Agora, um miúdo, uma vez... por esquecimento, não trazer o vestuário e automaticamente ser castigado por isso. É capaz de não ser assim um ato de indisciplina...

**D5\_F** – Mas o nosso tipo de vestuário personalizado também potência este tipo de comportamento e de desvios....

**D6\_M** – Mais regras?

**D5\_F** – Não, nós devíamos ter tudo. Devíamos ter mesmo uniforme e nós temos é vestuário personalizado. E, portanto, eles vão sempre tentar furar o esquema... trazendo umas calças mais claras... E depois levam nas orelhas.

**D8\_M** – Eu concordo com o uniforme.

**D4\_M** – Eu também não.

**D6\_M** – Eu concordo.

**D5\_F** – Eu concordo. Andei numa escola com uniforme.

**D4\_M** – Eu também não.

**D6\_M** – Eu andei com e sem...

**Entrevistadora** – OK. Ainda falando de indisciplina...

**D7\_M** – Não sou adepto, mas também não discordo.

**Entrevistadora** – Do quê? Do uniforme?

**D5\_F** – Com o uniforme.

**Entrevistadora** – Ainda voltando à indisciplina. Quando falamos de disciplina referimo-nos... a indisciplina... estamos a referir-nos a um espaço específico?

**D5\_F e D7\_M** – Não.

**Entrevistadora** – Não?

**D7\_M** – Não. Acho que... aquilo a que eu estava a referir-me há bocado tem a ver com todos os espaços da escola. Porque o desrespeito um bocado pelas hierarquias, que um bocadinho que é aquilo que eu vejo um bocadinho mais generalizado e, se calhar, mais intenso pelo colégio todo nota-se quer dentro da sala de aula com um professor ou nota-se com os funcionários, ou com as irmãs ou com os pais, ou com... nota-se no bar....

**D9\_F** – Nos balneários...

**D8\_M** – Eu queria acrescentar aqui uma coisa, a questão da... dessa agitação e dessa... desse comportamento ruidoso... excessivamente ruidoso é, eu diria, quase transversal. Nos corredores, então, a coisa está a ficar complicada. Às vezes, quase que apetece ter dois seguranças para irem à nossa frente para nós conseguirmos passar no corredor a determinadas horas. Nos corredores manifestamente. Mas também tem a ver com as circunstâncias físicas da escola.

**D6\_M** – Não me revejo nisso.

**D8\_M** – E depois temos a questão da sala de aula que, naturalmente, e é diferente em menor escola... escala, obviamente, porque está lá o professor, mas continua a ser um problema cada vez mais complicado. E nós não temos conseguido...

**D6\_M** – Não.

**D4\_M** – Eu não sinto isso. Eu acho que há duas coisas importantes. Primeiro, a nossa forma de atuar perante os putos é diferente da forma de atuar dos professores da escola estatal. É diferente. Na escola estatal, se os professores não têm sucesso largam os miúdos que são mais indisciplinados num canto, ponto. E, portanto, nós damos mais importância a isso, desgastamo-nos mais, os próprios putos desgastam-se mais e, portanto, a primeira diferença eu acho que é importante. Depois, a segunda coisa que eu acho que é relevante é que nos esquecemos, quando nós tínhamos a idade deles, o que é que fazíamos... como é que era... o que é que acontecia. Ora, na verdade, quando eu tinha a idade deles, a minha escola era muito mais barulhenta do que é a nossa, as aulas eram muito mais indisciplinadas do que são as nossas.

**D9\_F** – Mas tu estudaste no oficial.

**D4\_M** – Está bem.

**D8\_M** – Mas isso não invalida que exista um problema.

**D4\_M** – Exige-se que os putos estejam supercalados nas aulas, mas depois saem das aulas e têm que estar calados também. Não acho que os putos consigam ter aí um equilíbrio.

**D8\_M** – Não é uma questão de estarem calados. É uma questão de estar naquele corredor em algumas horas...

**D4\_M** – Certo, mas os corredores são estreitos...

**D8\_M** – E sobretudo...

**D4\_M** – ... são muitos miúdos.

**D8\_M** – Mas eu falei que esta opinião está condicionada às circunstâncias da escola, que é realmente... são condições muito limitadas. Agora, que há, manifestamente, um comportamento desadequado não apenas de no barulho, mandam uns empurrões, numa, muitas vezes, fisicalidade agressiva, que...

**D5\_F** – Sim... (em concordância com o que é dito pelo D8\_M)

**D4\_M** – Que é própria da idade...

**D8\_M** – ... que é própria da idade, mas não é própria do espaço.

**D6\_M** – Mas, então, oh D8\_M...

**D4\_M** – O espaço é o recreio.

(falam todos ao mesmo tempo)

**D8\_M** – Eles misturam o que é corredor com o que é recreio.

**D6\_M** – Se me permitem, eu penso que indisciplina é, voltando ao cerne da questão...

**D8\_M** – Eu estava a falar desta dimensão... desta dimensão de agitação que, provavelmente, na minha perspetiva, é capaz de ser o principal problema que podemos abordar a este respeito, porque, realmente, os casos individuais são muito poucos. Genericamente, as coisas dentro da sala de aula vão decorrendo de maneira normal à exceção deste tipo de situações que são... acho que são desagradáveis, às vezes parece que estamos ali a passar numa verdadeira selva.

**D6\_M** – Para mim, no colégio, não há um problema generalizado de indisciplina. Eu penso que a indisciplina está localizada...

**D8\_M** – Não foi o que eu disse...

**D6\_M** – Sim, sim, sim...

**D8\_M** – Nisso estamos todos de acordo a esse respeito.

**D9\_F** – Mas é a agitação.

**D6\_M** – Penso que tem a ver com uma sobrepopulação de espaços. Há aqui, realmente, corredores que, se um professor se atrasa, há uma sobrepopulação e, naturalmente, isso gera confusão em qualquer espaço. Ainda para mais naquela expectativa do arranque das aulas e não sei quê... E, além disso, em situações... por falta de liderança. Em locais onde há uma supervisão combatida pode ser dentro de sala ou dentro de um determinado espaço... com o senhor ND5\_M, a coisa flui. Em locais onde esta liderança falha ...

**(D8\_M e D5\_F falam ao mesmo tempo)**

**D8\_M** – Ou não se sente a sua presença...

**D5\_F** – Mas se a liderança não dá melhor exemplo, estou a pensar por exemplo ao falar mais alto, como é o caso de muitos de nós...

**D6\_M** – Isso é uma falha de liderança, é o que eu estou a dizer, D5\_F.

**D5\_F** – Se nós falarmos alto, quem somos nós para depois dizer aos miúdos que falem baixo?

**D8\_M** – Eu acho que o problema seria até solucionável pelo menos atenuável de forma significativa com a presença de mais funcionários neste momento de mais agitação que é circunstancial em determinado horário e a determinadas transições que se fazem. Outra coisa, uma atenuante que tem a ver com esta agitação é tanto maior quanto mais baixo for o nível etário dos alunos. Estou a falar concretamente do 2.º e 3.º ciclo. No secundário obviamente... no secundário não sentimos isso.

**D5\_F** – No terceiro ciclo eles não gastam a energia no recreio.

**D4\_M** – Mas no terceiro ciclo a agitação é tanto maior quanto for nível etário no terceiro ciclo.

**D5\_F** – E não só não têm espaço físico para gastar, para correr...

**D4\_M** – O 9.º ano é mais agitado.

**D6\_M** – Havia menos indisciplina quanto maior o cumprimento, não é?

**Entrevistadora** – Então... sim, diz (dirigindo-se ao D6\_M) ...

**D6\_M** – Nomeadamente, o cumprimento de.... observa-se os tais encontrões nos corredores, porque alguns professores, nomeadamente eu, se nos atrasamos 3/4/5 minutos a chegar à sala de aula, havendo um cumprimento maior por todos, a coisa flui toda.

**D4\_M** – Sim, também acho.

**D8\_M** – Sim, também é verdade.

**D6\_M** – Isto tem a ver com...

**D5\_F** – Mas mesmo esta agitação que tu vês dentro da sala, se eles viessem cansados, andaram a brincar no recreio a correr e tal... como menos energia, se calhar, estavam mais calmos...

**D8\_M** – Eu acho preferível, aumentar... repara... desculpa... aumentar-se os intervalos e eles num espaço aberto e adequado para este tipo de comportamentos poder realmente estar numa postura mais informal, mais à vontade, mais digamos convivencial, se quiserem.... No corredor, dadas as circunstâncias de termos um corredor... toca, entramos no corredor, vamos observar uma série de comportamentos que permitam que exista um clima de harmonia e de serenidade. Acho que é fundamental nós lutarmos por esse argumento.

**Entrevistadora** – Então digam-me uma coisa, isto vem um bocadinho ao encontro da pergunta que eu tinha a seguir que é: onde é que se podem observar mais comportamentos indisciplinados? Portanto, vocês acham que é essencialmente nos corredores.

**D8\_M** – Sim, nos espaços fora da sala de aula... nos refeitórios... no refeitório, às vezes.

**D4\_M** – Eu não concordo. Eu não concordo com isso, mas...

**D8\_M** – Nos refeitórios ou nos corredores?

**Entrevistadora** – Que nos corredores é onde há os comportamentos mais indisciplinados?

**D6\_M** – Onde é que há mais indisciplina?

**D4\_M** – Eu não acho que isso seja resolvido...

**Entrevistadora** – Então, mas onde...

**D4\_M** – Isso pode ser nos corredores, não acho é seja resolvido com mais vigilância.

**D5\_F** – Eles não respeitam, era o que o D8\_M dizia, as hierarquias. Se a nós nos vão respeitando, aos funcionários...

**D4\_M** – Eles não respeitam porque não estão lá os professores atentos.

**D5\_F** – Diz?

**D8\_M** – Não exclusivamente por esse motivo. Não acho.

**D9\_F** – Eles não respeitam os funcionários.

**D5\_F** – Pois não.

**Entrevistadora** – Espera.

(Falam todos ao mesmo tempo)

**Entrevistadora** – Parou, senão depois eu não consigo transcrever. Diz D9\_F.

**D8\_M** – Espera aí só um segundo. Eu vou dizer uma coisa importante. Espera aí, D9\_F. Lembrei-me agora, isto tem que ver com o estabelecimento de convenções da forma de funcionamento da escola, porque reparem... nós e os meninos também sabem disso, quando entramos na capela...quando entramos na igreja, ao longo do tempo, os miúdos automaticamente têm a perceção de que têm... e assimilam essa convenção de que têm que observar um comportamento adequado ao espaço onde estão. Agora imagina que extrapolas isso... esse tipo de comportamentos para outros espaços da escola, obviamente, não com este nível de exigência e, se calhar, se fosses assumido, convencionalmente, por todos que nos corredores nós temos que observar, realmente, uma postura mais calma, mais serena porque uma pessoa individualmente não se apercebe do que está a perturbar, duas também não, mas no computo geral a coisa fica assim um bocado problemática. Se essa convenção fosse assimilada, talvez...

**Entrevistadora** – D9\_F, estavas a dizer qualquer coisa...

**D8\_M** – Desculpa, D9\_F.

(D9\_F indica para passar à frente porque já não se recorda do que ia falar)

**D5\_F** - Eu, há bocado, dizia que também tinha a ver, o não gastar das energias, tinha a ver com os telemóveis, com o facto de eles também não brincarem tanto.

**D8\_M** – Sim, sim... E essa fisicalidade não é libertada.

**D9\_F** – Exatamente, e é muito importante que seja. E depois eles continuam a brincar em sala de aula porque não tiveram tempo de exteriorizar todas as energias acumuladas. Acho isso uma das razões para essa agitação nos miúdos, hoje em dia.

**Entrevistadora** – Consideram que há alguma relação entre a indisciplina ou a disciplina que observam no colégio e as regras e os valores que são transmitidos em casa?

**D7\_M** – Eu ainda não falei nada sobre isso, estava aqui a conter-me e a... e ia dizer se deveria falar ou não. Isto é um lugar comum e acho que já se generalizou um bocado toda a gente dizer que os miúdos são mal-educados porque não lhes dão educação em casa, só que em muitas situações é isso que eu sinto, e eu acho que é isso, quer dentro da sala de aula, quer nos corredores quer... em todos os espaços. Há muitas situações que a gente consegue perceber que, quando chamas à atenção do aluno, tu percebes quando é que o aluno, de repente, assume “Pois, desculpe e tal...” e sente-se que ele percebeu que fez mal, mas muitas mas muitas vezes, mais do que o desejável, a gente percebe que ele não percebe mesmo que aquilo estava mal ou porque é que estava mal. Quer dizer, nunca ninguém lhe explicou e isso tem de vir de casa, tem de vir já de pequenino, que há coisas que fazem parte aqui de um conjunto de regras e... não sei... às vezes, sinto que por mais que se lhes diga, já não tem o mesmo peso do que se aquilo viesse da educação de base.

**D5\_F** – Não é exigido em casa.

**D7\_M** – Há muitas destas situações. Eu deparo-me, se calhar, deparo-me ali no segundo ciclo deparo-me com muitas destas situações, mesmo. Acho que a grande maioria dos eventuais problemas que tenhamos de alguma indisciplina...

**D4\_M** - ... têm origem nisto.

**D7\_M** – ...têm origem nisto.

**D4\_M** – Na família.

**D5\_F** – Porque o colégio exige uma coisa e a família não exige. Portanto eles ficam desorientados em termos de regras.

**D4\_M** – Agora eu acho que é um problema transversal porque a família é uma família diferente hoje. É uma família mais monoparental...

**D7\_M** – Eu acho que isto...

**D4\_M** – ... com consequências, isto normalmente tem consequências.

**D5\_F** – Com menos tempo para estarem com eles e, portanto, mais permissivos.

**D4\_M** – Existe mais... exato.... A figura parental, sobretudo o pai, que é quem cria os limites, é mais exigente.

**D5\_F** – Por que é que a mãe não há de criar os limites?

**D4\_M** – Porque é mais ligado ao pai.

**D7\_M** – Quando não estão uma semana com um e uma semana com outro.

**D5\_F** – É mais ou menos...

**D4\_M** – Não, não... generalizadamente é mais ligado ao pai. Não quer dizer que não haja mães que criem limites, mas se houver um papel diferenciado de um pai e de uma mãe.

**D5\_F** – Eu acho que não.

**D9\_F** – Eu tenho a ideia contrária, eu acho que quem estabelece ali grande parte das regras em casa é a mãe.

**D4\_M** – Não, não... quem cria os limites maiores é o pai. A mãe é mais ligada ao carinho, mais ligada... não é?

**D7\_M** – Isso é um estereótipo que se calhar já não é...

**D4\_M** – ... é diferente porque as famílias hoje em dia...

**D8\_M** - ... vai ser mais partilhado.

**D7\_M** – Claro...

**D5\_F** – Mas tem a ver com a presença... com o pouco tempo que os pais passam, quer ele quer ela, com os miúdos. Há menos tempo para a imposição de regras e acabam também por se calhar não as impor porque quer dizer o pouco tempo que têm estar ali a ....

**D7\_M** – Epá, eu acho que é isso, agora...

**D8\_M** – Mas realmente há uma correlação entre o que se passa em casa...

**D5\_F** – Sem dúvida.

**D7\_M** – Tem que haver, não tenho dúvidas nenhuma que haja.

**D4\_M** – Certo, mas isso é trabalho para um doutoramento, ó D2\_F.

**D7\_M** – Corremos sérios riscos.... Isto está a gravar?

**D5\_F** – Está.

**D7\_M** – É que isto é uma coisa importante.

**D4\_M** – Exatamente.

**D7\_M** – Corremos sérios riscos, às vezes, de... e eu não estava a falar disto antes de propósito. Acho que corremos aqui sérios riscos de nos desculpabilizar ou de nos desresponsabilizar nessa matéria empurrando as coisas para o outro lado da questão que é a casa, que é a educação familiar. Agora, não tenho a mínima dúvida de que há aqui uma cota parte de responsabilidade enorme nesta falta de educação, da transmissão dos valores base.

**D6\_M** – Eu meteria a coisa num *fifty-fifty*, em que do nosso lado há um compromisso do ponto de vista do projeto educativo de haver valores muito claros que, normalmente, na maioria da nossa população escolar são corroborados com um equilíbrio em casa e há aqui um trabalho de complementaridade. Agora, naqueles casos em que isso falha isso redundava efetivamente numa ausência de referencial.

**D5\_F** – Estava aqui a pensar... antigamente ainda havia os avós, que também tinham um papel muito importante.

**D4\_M** – Pois tinham. Os avós têm um papel diferente, agora.

**D5\_F** – E agora também já não tens isso.

**D6\_M** – E isso é muito giro.

**D4\_M** – O papel dos avós é, hoje em dia, quase reservado a guarida em tempos difíceis.

**D6\_M** – Ó D4\_M, e quando existem... na proximidade. Tens muitas famílias têm os avós longe. Isso é giro.

**Entrevistadora** – Há um bocadinho... vocês entretanto saltaram aqui... relativamente às motivações para a indisciplina, já falámos aqui da situação de ser propositada ou não ser propositada... Há pessoas à frente de quem é mais difícil os alunos terem comportamentos indisciplinados?

**D6\_M** – Claro que sim.

**D4\_M** – Sim, claro. Obviamente.

(Todos os restantes acenam com a cabeça afirmativamente)

**Entrevistadora** – Sim? Quem? De quem? Alguém em concreto? Algum tipo de pessoa em concreto?

**D4\_M** – Eu acho que depende do papel de cada um, que tem na turma e tem perante...

**D6\_M** – Sim, alguém muito concreto.

**D8\_M** – E tem a ver com o perfil de liderança que estavas agora a abordar.

**Entrevistadora** – Que se falou há pouco. (referindo-se ao tipo de liderança)

**D6\_M** – Eu, na preparação desta entrevista, estive a ler algumas coisas sobre sociobiologia, só também para puxar um bocado a brasa à minha sardinha.

**D4\_M** – Epá, leste o mesmo que eu.

(riso geral)

**D6\_M** – E sugiro, à D2\_F, mestranda exímia, o Edward Wilson... fora de brincadeiras... que tem coisas muito engraçadas sobre... nada da sociobiologia... em que estes comportamentos de grupos de populações, em que vai havendo algum tipo de comportamento disruptivos, têm a ver com situações de liderança. Efetivamente, um grupo funcional tem que ter um líder eficaz, sendo que a liderança está sistematicamente a ser posta à prova. Portanto, e isto ocorre de uma forma espontânea, ocorre de uma forma organizada e há líderes que se impõe e fazem o grupo funcionar, numa base de grande autoridade, mas não de autoritarismo. Edward Wilson.

**Entrevistadora** – Eu estou a gravar.

**D4\_M** – Temos que ler... mais o Edward que o Wilson.

(riso geral)

**Entrevistadora** – Muito concretamente, nas vossas aulas, têm problemas de indisciplina? Sim ou não?

**D6\_M** – Sem querer ser convencido... não.

**Entrevistadora** – Não. O que é que achas que contribui de forma mais evidente para isso?

**D6\_M** – A minha presença.

**Entrevistadora** – Em que medida?

**D6\_M** – Uma boa questão... Primeiro, eu foco imenso em cada aluno. Normalmente, não estou a lidar com a turma, mas tento, faço um esforço muito grande por focar-me em cada aluno e ele sentir que está... que não está ali no meio de uma multidão, mas que está ali... que eu estou a ter uma relação muito próxima com ele. E depois eu tento também manter uma cultura de grande proximidade e de confiança, tendo uma relação pessoal com cada um e vou conversando, seja no lanche, seja no decorrer da aula, seja no depois, de modo a que as coisas funcionem e que sempre que existe qualquer situação de indisciplina que, obviamente, vão surgindo de uma forma mais ou menos pontual, essas situações eu nunca as deixo passar em branco. E sempre num discurso que eu tento o mais racional possível e o mais inteligível por parte do aluno, da faixa etária respetiva, dele compreender quais são as limitações e quais são... o alcance das atitudes que eles tiveram.

**Entrevistadora** – Mais alguém não tem situações de indisciplina?

**D9\_F** – De uma forma geral, não posso dizer que tenha situações de indisciplina. No entanto, devido à proximidade que tenho e faço questão de ter, e que faz parte do meu feitio – não faço grande esforço para isso –, que tenho com os alunos, faz com que muitas vezes o tal... a linha que deve separar o professor do aluno não exista em alguns casos... não saibam respeitar, ter aquele respeito necessário para não ultrapassar aquele limite. Portanto, às vezes, ultrapassam. Pronto, e lá está, depois falo com cada um e também tento resolver todas as questões de maneira a não as deixar passar.

**Entrevistadora** – E achas que há diferença... notas diferença, por exemplo, para as duas disciplinas, das Português e das Francês, notas diferenças nesse aspeto, em termos disciplinares, de uma disciplina para a outra?

**D9\_F** – Nem por isso, mas depende também muito da matéria em questão. Lá está, motivação. Eu sinto muitas vezes que os alunos ficam mais agitados pelo facto de não estarem tão motivados. Eu sinto isso e tento logo alterar a dinâmica da aula, mas sinto que, muitas vezes, e penso que acontece com qualquer um. Portanto, é natural que haja uma relação grande entre a matéria em si e a motivação dos alunos. Portanto, não sinto muito essa diferença em relação à disciplina, mas, casos pontuais, estou a lembrar-me, por exemplo, de aulas que eu tenha ao final da



tarde não tenho tanto rendimento e sinto que os alunos não estão tão motivados e, muitas vezes, se calhar sou eu, devido ao meu cansaço também, que faço com que isso aconteça.

**Entrevistadora** – D5\_F?

**D5\_F** – Eu estou um bocado como a D9\_F. São situações muito pontuais, estamos a trabalhar com miúdos mais novos, são miúdos do segundo e terceiro ciclos...

**Entrevistadora** – Sim, mas são esses os que interessam nisto.

**D5\_F** - ... aqueles mais facilmente passam o limite, mas há logo um abre olhos ali e a coisa corrige-se.

**Entrevistadora** – D8\_M?

**D8\_M** – Genericamente não encontro, assim, casos de indisciplina. Acho que tem a ver um bocadinho com tudo aquilo que foi dito até agora. Estabelecer uma relação de proximidade com os alunos isso é muito importante. Vê-los não apenas como um grupo despersonalizado que está numa floresta... vê-los como floresta, como grupo, mas também vê-los como árvores. Isso é importante. Queria... tentar dentro do possível que o processo de ensino-aprendizagem seja mais interessante e apelativo possível para não apenas conservar a atenção deles, mas também dar-lhes a entender que o que estão a fazer é importante para esse grande desígnio, que é o desígnio último da educação, que é um contributo para a construção do ser humano... de um melhor ser humanos. E, portanto, se estas cambiantes todas se concretizarem, as aulas interessantes, usando metodologias diversificadas, recursos diversificados, haver uma proximidade com os alunos, uma relação de amizade com eles, carinho, cordialidade, uma coisa é muito importante e que eu sinto que é fundamental nos... sobretudo nos ciclos que estamos a tratar que é a questão do humor, é muito importante o humor. Às vezes funciona como uma estratégia artificializada, porque há pessoas que podem não ter sentido de humor, mas há... às vezes nesta relação dinâmica e... orgânica que é dar aulas, se faz um bocadinho parte de ti, então, se tu conseguires essa parte de ti para a dinâmica isso é importante.

**D6\_M** – É um excelente catalisador humano.

**D8\_M** - Enfim, estas ligações todas tornam os casos de indisciplina muito raros e, quando eles acontecem, a pessoa que os protagoniza até, digamos, arrepende-se imediatamente porque está inserida num mau contexto... não está relacionada com isto.

**Entrevistadora** – D4\_M, queres acrescentar alguma coisa?

**D4\_M** – Eu acho que é interessante diferenciar os níveis etários. Os mais velhos não me lembro de ter havido assim problemas mais graves, nos mais novos existe muitas vezes.

**Entrevistadora** – Mais novos, referes-te a segundo e terceiro ciclos?

**D4\_M** – Segundo não sei.

**Entrevistadora** – Terceiro, desculpa.

**D4\_M** – Terceiro ciclo e também, se calhar, terá a ver alguma coisa com a disciplina, não é? Porque os mais velhos é Matemática, os mais novos é Informática e o ambiente é um bocadinho diferente. Se calhar um bocadinho ligado até com aquilo que a D9\_F dizia, o ambiente é menos formal e eles têm mais dificuldade... têm mais facilidade em ultrapassar os limites. E tendo consciência disso... agora não podemos é deixar passar isso em branco, porque eles sentem que o facto de nós não estarmos a dar... de estarmos a relevar um determinado tipo de comportamento nesse tipo de aulas, faz com que seja uma vitória deles. Em vez de se controlarem e de estarem ali na aula de uma forma informal, mas controlada... a coisa descamba. Eu acho que tem que ver essencialmente com aquilo que o D6\_M disse em primeiro lugar. São dois fatores indispensáveis que é a motivação e é o professor.

**D6\_M** – Eu acrescentava, desculpa, tal como D4\_M, eu e o D8\_M damos ao sétimo ano Teatro e, de facto, é, como dizia o D4\_M, um ambiente muito mais informal. Obviamente que a predisposição para a indisciplina parece que está ateadada e, contudo, tudo depende da forma como nós lidamos e a D5\_F também dizia esta coisa muito

engraçada que é o lidar com a situação com humor, com o dar a volta. Eu queria acrescentar uma coisa, uma característica importantíssima que... com a qual... penso que todos nós reagimos e os miúdos, naturalmente, de uma forma... muito naturalmente o aceitam que é a autenticidade, o sentir que nós estamos ali não de uma forma para ensinar alguma coisa a alguém, mas estamos ali autenticamente para partilhar a vida. E o partilhar da vida passa por partilhar o dia, por partilhar a hora, por partilhar conhecimento e autenticidade...

**D8\_M** – ... e muitas outras coisas.

**D6\_M** – ... uma vida que tem tristezas e que tem angústias e que tem alegrias e, quando há uma cumplicidade que se constrói em cima de uma autenticidade de relação, esta indisciplina que nasce, muitas vezes, por esta questão de afirmação identitária, acaba por se esbater e... epá... esta coisa do “que estúpido sou eu em construir o meu mundo, a minha casa, quando posso construir conjuntamente com os outros” e aí tudo depende da forma como tu te colocas na disciplina. Obviamente que tu a dar Matemática é o mesmo que a dar Informática? Não. E a nossa autenticidade também passa por gerir, penso eu...

**D5\_F** – E depois tem uma série de momentos ao longo do ano em que estás de modo mais informal com os miúdos, em que te revelas muito mais. Estou a pensar nos “Encontros de Reflexão” etcetera em que há uma maior proximidade [D9\_F e D6\_M manifestam-se no sentido de concordar com o que a D5\_F está a dizer] e eles conhecem-nos de outra faceta nossa que é importante. Queria também acrescentar uma coisa. Eu acho que os miúdos respeitam muito mais a figura masculina do que a feminina.

[D6\_M ri-se]

**D9\_F** – É é.

**D5\_F** – É verdade. Nós temos de fazer um esforço acrescido para tentar manter ali a coisa dentro dos limites. Depois, com a idade, com o tempo, também vamos ganhando jogo de cintura e sabemos levar, mas acho que há essa diferença.

**D6\_M** – Ó D5\_F, eu sei que sobretudo às professoras pode custar mais assumir uma postura de maior... de uma liderança mais segura. Epá, os miúdos...

**D5\_F** – Não sei.

**D6\_M** – Hmmm... não sei, não sei se isso está mais na cabeça do professor do que na cabeça do miúdo.

**D4\_M** – Eu a D9\_F não sei, mas tu e a D2\_F, eu das duas tenho ideia que se comportam as duas como verdadeiros machos na sala de aula.

(riso geral)

**D4\_M** – Não sentes isso, D7\_M?

**D6\_M** – Ouve... autenticidade, sabor autêntico. (ri-se)

**Entrevistadora** – Ora bem... Indo aqui... vocês falaram aqui no agir não passar em branco... tendo em conta as consequências... Quais é que são os castigos mais frequentes para quem não cumpre as regras dentro da sala de aula? Dois.

**D5\_F** – É o clássico ir para a biblioteca passar o Regulamento Interno.

**D9\_F** – Passar o Regulamento Interno. [ao mesmo tempo que D5\_F]

**D4\_M** – Eu nunca na vida mandei um aluno para a biblioteca.

**D5\_F** – Não, eu não faço isso. Eu estou a dizer os mais generalizados.

**Entrevistadora** – Sim... sim... os mais generalizados.

**D5\_F** – E é os tabuleiros. É irem para os tabuleiros fazerem a recolha da loiça.

**D8\_M** – É a rua... ir para a rua.

**D9\_F** – Sair.

**Entrevistadora** – Ir para a rua...

**D5\_F** – Eu estou a falar dos castigos mais...

**D9\_F** – Ou saem ou arejam um bocadinho, mas a questão é que agora nós não os podemos deixar sair...

**D5\_F** – Porque é o que eles querem muitas vezes.

**D9\_F** – Exato. Temos que lhes dar trabalho.

**D4\_M** – Pois, mas eu não sou nada apologista do trabalho. Eu acho que os putos têm que sentir consequências dos disparates que fazem.

**Entrevistadora** – Sim, mas eu primeiro quero saber quais são os dois mais graves.... Desculpem, os dois mais frequentes.

**D8\_M** – Temos a questão da expulsão da sala de aula.

**Entrevistadora** – Portanto, expulsão da sala de aula e ir para a biblioteca copiar o regulamento e, eventualmente, os tabuleiros.

**D6\_M** – Eu... apraz-me dizer que em 23 anos...

**D4\_M** – Eu nunca mandei ninguém.

**D6\_M** – ... eu nunca mandei nenhum aluno para a rua, nem tabuleiros nem não sei quê. Mas sempre uma discussão comigo. Ele vai ter que se haver comigo.

**Entrevistadora** – Então, quais são os castigos mais eficazes?

**D6\_M** – Eu não lhe chamo castigo.

**D4\_M** – Depende dos níveis etários.

**D6\_M** – Consequências, talvez.

**Entrevistadora** – Sim, quais são as consequências?

**D5\_F** – Eu acho que tem a ver com a asneira que fizeram.

**D9\_F** – Pois.

**D5\_F** – Não faz sentido estares a marcar... a dar um castigo que não tenha nada a ver com...

**D8\_M** – Que não seja proporcional.

**D6\_M** – Com uma discussão comigo ou comigo e com a Direção ou comigo e com o encarregado de educação, sempre numa base de... numa base muito humana, no sentido de “Vais ter que assumir aquilo que fizeste e vais ter que assumir outro tipo de postura”. Obviamente, isto mais em termos de secundário.

**Entrevistadora** – Mas em termos de segundo e terceiro ciclos?

**D9\_F** – Um miúdo que vá sistematicamente para a rua, não tem...

**D4\_M** – Não pode, tens que ter outra....

**D9\_F** - ... efeito absolutamente nenhum.

**D4\_M** – Pois não, pois não.

**Entrevistadora** – Mas o que eu quero saber é qual é o mais eficaz.

(D4\_M, D9\_F e D5\_F respondem simultaneamente)

**D4\_M** – Depende.

**D9\_F** – Depende.

**D5\_F** – Depende.

**Entrevistadora** – Então para vocês depende do miúdo?

**D9\_F** – Para mim depende do miúdo.

**D5\_F** – Para mim depende da idade.

**D8\_M** – E depende do ato.

**Entrevistadora** – Portanto, então...

**D5\_F** – E depende do que ele terá feito.

**Entrevistadora** – Resumidamente, então tem que ser algo que seja proporcional e diferenciado.

(todos manifestam concordância)

**D5\_F** – Sem dúvida.

**D6\_M** – E reparador do ato. Se ele ofendeu alguém terá que...

**Entrevistador** – Portanto, necessariamente efeito nenhum são os que precisamente não obedecem a estes princípios. Algum em particular que vocês identifiquem, que não têm efeito nenhum, independentemente do miúdo?

**D5\_F** – Eu acho que o regulamento... acho que é uma coisa...

**Entrevistadora** – O passar o regulamento não tem efeito nenhum.

**D8\_M** – Os tabuleiros não têm rigorosamente efeito nenhum.

**D4\_M** – O tabuleiro eu acho que pode ter um efeito de se humilhar...

**D8\_M** – Ó, pelo amor de Deus...

**D4\_M** – ... de se expor perante os outros. Eu acho que pode ter algum efeito.

**D8\_M** – Não, não... Eu acho que tem o efeito contrário.

**D4\_M** – Nem sempre. Eu acho que pode ter algum efeito.

**D5\_F** – Depende do miúdo.

(D4\_M, D9\_F e D7\_M falam ao mesmo tempo)

**D8\_M** – O efeito que tem sabes qual é?

**D9\_F** – É gozarem.

**D8\_M** – É os miúdos, quando estão lá no tabuleiro a gozar e a rir-se para os colegas.

**D9\_F** – Mas por essa razão...

**D4\_M** – Certo, mas isso é porque não tem esse efeito. Mas às vezes até pode ter.

**D9\_F** – Mas é por essa razão... eu às vezes faço isso.

**D4\_M** – Eu não estou a dizer que tenha, mas acho que pode ter.

**Entrevistadora** – Espera aí.

**D8\_M** – Seria, desejavelmente, o efeito que deveria ter.

**D4\_M** – O que não tem é passar o regulamento. Isso não tem para mim...

**D9\_F** – Eu nunca os mando...

**Entrevistadora** – Esperem. Deixem só falar a D9\_F. Diz lá.

**D9\_F** – Eu atribuo algumas vezes esse castigo...

**Entrevistadora** – O dos tabuleiros?

**D9\_F** – O dos tabuleiros. Mas não de uma forma tão expositiva em que eles estejam ali.

**D5\_F** – Vão para os talheres, lá para dentro.

**D9\_F** – Vão para dentro, para a copa, limpar talheres.

**D8\_M** – Ah! Aí talvez a coisa funcione. De forma diferente.

**D9\_F** – Aí resulta. E aí, os pais... avisam-se sempre os pais, obviamente... e os pais agradecem o ato. Que acho que é importante eles saberem que têm ali um... não é um castigo mas é... olhem... uma questão de cidadania.

**D6\_M** – Isto que a D9\_F disse agora, haver uma cumplicidade escola-família...

**D4\_M** – Sim, isso é indispensável.

**D6\_M** – ... isto é absolutamente indispensável.

**D5\_F** – Sei, um castigo que eu acho que já aconteceu haver direções de turma em que a sala, no fim do dia, está sistematicamente suja e eu chegar a uma altura, depois de ter falado com eles vezes sem conta, e faço escalas de serviço. No final do dia, tenho dois miúdos que vão limpar a sala e depois vai sendo educativo.

**Entrevistadora** – Independentemente de quem suja?

**D5\_F** – De que suje.

**D9\_F** – Pois, mas isso não...

**D5\_F** – Mas depois tens outro problema. Há miúdos que não são amigos dos outros e que vão sujar a sala de propósito, porque já sabem quem é que vai ser o “limpador de sala” no final do dia. Portanto, tem aspetos positivos e outros negativos, mas só te estou a dizer é.... É um castigo que, do meu ponto de vista ia um bocadinho ao encontro da.... Da prevaricação, vá.

**Entrevistadora** – Consideram, de uma maneira geral, que têm as condições necessárias....

**D4\_M** – Portanto, resumindo, espera aí....

**Entrevistadora** – Desculpa.

**D4\_M** – Um castigo não tem efeito se for...

**D9\_F** – Repetido.

**D4\_M** – Repetido e sem intenção, não é? Se não houver uma intenção no castigo, se não for...

**Entrevistadora** – Se não houver um propósito.

**D4\_M** – Um propósito, não é?

**Entrevistadora** – Uma aprendizagem, vá.

**D4\_M** – Castigar por castigar, é parvo.

**D9\_F** – Não tem grande feito, se calhar.

**D4\_M** – Agora, depende dos miúdos, depende do ato...

**Entrevistadora** – Consideram que têm as condições necessárias para manter a disciplina?

**D6\_M** – Que nós temos?

**Entrevistadora** – Sim, enquanto professores.

**D4\_M** – Eu sim.

**D6\_M** – Eu também.

**D9\_F** – Olha, por exemplo, ... eu não costumo... contam-se pelos dedos das mãos as vezes que eu, durante este tempo todo que já trabalho com alunos, os que mandei para a rua. Mas quando mando, agora que não podemos pôr na rua só porque sim, temos que lhes dar um trabalho, para que seja eficaz...

**Entrevistadora** – Quando tu dizes “só porque sim”. Calma, espera, deixa-me só interromper. Quando tu dizes “só porque sim”, o que queres dizer é mandá-los para a rua...

**D9\_F** – ... só para arejarem e para perceberem que prevaricaram ou que erraram. O que é que acontece, a biblioteca, de há algum tempo a esta parte, só abre ao meio dia. Portanto, se acontece mandá-los para a rua durante a manhã não temos para onde os enviar.

**D4\_M** – Dás o vale, dás o vale. Ao meio dia tens que ir arejar. (em tom de brincadeira).

**D9\_F** – O que é que acontece... Isto aconteceu-me algumas vezes este ano, a mim e a e a muitos. Aconteceu-me uma vez... eu tenho muita paciência, sobretudo com os meus alunos – mais do que tenho em casa até –, tenho muita paciência, mas este ano houve um dia em que me alterei com um aluno. Portanto, o que é que aconteceu, como a biblioteca estava fechada ele não podia ir para a biblioteca até porque é um aluno problemático e eu não o podia deixar ir sozinho e não estava ninguém nos corredores – que é outro problema, é muitas vezes quando precisamos, não estar ninguém ali a auxiliar – não podia deixar a turma toda também sozinha para levar o menino

para a biblioteca, mas... a biblioteca até estava fechada... então coloquei a carteira dele cá fora. Pronto. E o menino ficou ali algum tempo para perceber, porque é um aluno que precisa de regras, precisa de ter muitas regras e, portanto, eu avisei-o várias vezes e disse-lhe “Para a próxima saís” e ele, propositadamente, mexeu-me na carteira, outra vez, pôs-me a mão dentro da carteira, quando eu lhe tinha dito que não se mexia na carteira dos professores nem de ninguém, pôs-me a mão novamente na carteira, quando eu já o tinha avisado que da próxima saia, portanto teve de sair mesmo. Surgiu essa questão, não estava ninguém não podia deixar a turma para o colocar noutra sítio. Até tentei ir à direção, mas não estava lá ninguém. Tive que o pôr cá fora. Portanto, acontece muito poucas vezes, mas há esses impedimentos também.

**D5\_F** – Eu, no ano passado, quando tinha o sexto ano, tinha vários alunos que chegavam atrasadíssimos, tinham faltas de pontualidade... carradas delas. Em parte, culpa dos pais. E então cheguei, foi com o consentimento da Direção, todos os professores tinham a indicação que aquele aluno, se chegasse tarde, não entrava na aula. Ficava cá fora, com indicação de trabalho, uma carteira cá fora. A verdade é que surtiu efeito. Começaram a chegar mais... Isto só para dar exemplo de pôr miúdos cá fora. Não mandava para a biblioteca, estavam ali do lado de fora...

**D9\_F** – Aí a questão nem é dos alunos... era mais dos pais.

**D4\_M** – Agora é que me lembrei. Talvez o nosso mais recorrente ato de indisciplina... os atrasos no início da aula. Talvez o mais recorrente ato de indisciplina.

**D9\_F** – Atenção, atenção que aí estás a falar do secundário.

**Entrevistadora** – Estás a referir-te do Secundário?

**D4\_M** – Epá, de um modo geral.

(D9\_F, D5\_F e D4\_M falam ao mesmo tempo)

**D4\_M** – Se é às 8h30 com todos, no secundário com todas as aulas. Se calhar é o maior problema.

**D9\_F** – Porque no nosso caso, são os pais. E, aí, a culpa é dos pais, muitas das vezes. Não é dos alunos. No secundário sim.

**D4\_M** – Certo. Indisciplina que não é só dependente dos putos. É dependente de uma indisciplina dos pais também.

**D5\_F** – Se vocês também não chegam a horas à aula.... Certo?

**D4\_M** – Nós chegamos a horas às aulas.

**D5\_F** – Nem sempre.

**D4\_M** – Não... é tocar e é dois minutos. Sair do bar. Nós chegamos. Não chegamos é quando toca.

**D5\_F** – Para quem?

**D6\_M** – Sim, mas...o não chegar a horas...

**D5\_F** – Sei lá... eu dou, às vezes, aulas na 3.8, naquela sala interior. Aquela sala é um horror para quem está a tentar dar uma aula e há sempre secundário no corredor porque os professores não chegaram.

**D6\_M** – É verdade.

**D4\_M** – É verdade.

**D6\_M** – E isso gera as situações que estávamos a falar há bocado.

**D5\_F** – E isso é uma queixa antiga, antiga.

**D9\_F** – Aquela sala devia ser de secundário.

**D8\_M** – Tem a ver com isso. Tem também a ver com o facto de algumas coisas, designadamente a nível logístico poderem funcionar melhor, estou a falar de todo o suporte tecnológico, desde os computadores, desde a internet, desde os cabos...

**D4\_M** – Projeção.

**D8\_M** - ... desde os projetores, desde as colunas, desde os CDs, que, à medida que o tempo passa, vão ficando cada vez mais degradados e isto tem repercussões depois no ritmo das aulas. Porque uma coisa é tu teres a aula programada para tudo... tens um plano e tens uma organização já feita e depois estás, sei lá, às vezes estás 10 minutos, 15 minutos, às vezes mais, à procura de um cabo, depois o cabo não funciona de uma maneira tem que se ligar de outra, depois tens de subir acima da mesa para ir lá agitar o projetor... Isto tudo são coisas que perturbam o ritmo da aula e, por inerência, o próprio comportamento dos alunos.

**Entrevistadora** – Em termos de autoridade, sente que vos é reconhecida autoridade por parte de todos os elementos da comunidade escolar?

**D6\_M** – Todos é... (sorri)

**D5\_F** – A grande maioria.

**Entrevistadora** – A grande maioria? (dirigindo-se ao grupo que acena positivamente)

**D6\_M** – A esmagadora maioria.

**D4\_M** – Tu sentes, **D7\_M**? Tu não vais ter um nome. Tu vais ser o P3, o professor 3. O **D8\_M** também sente isso.

**Entrevistadora** – OK. Para além daquilo que já disseram, o que é que vocês pensam que poderia contribuir para uma melhoria do comportamento nos diferentes espaços escolares? Já mencionaram uma série de aspetos, nomeadamente uma atualização do material informático, a questão aqui da vigilância nos corredores...

**D5\_F** – A pontualidade dos professores.

**Entrevistadora** – Pontualidade, sim...

**D8\_M** – Sim. Mais vigilância nos períodos das transições. Em vez de ter um funcionário, deviam ter, pelo menos no corredor do último andar, três funcionários: um a meio, ou na **D10\_F** [referência ao gabinete da docente responsável pela disciplina, que se encontra numa das pontas do corredor] e outro na **dona ND6\_F** [referência à ponta oposta do corredor, onde esta funcionária se encontra] ...

**Entrevistadora** – Portanto, uma no meio e duas em cada ponta.

**D8\_M** – Só estar lá, só estar lá.

**Entrevistadora** – Sim.

**D8\_M** – É uma espécie de presença intimidatória.

**D5\_F** – E permitir que os miúdos no recreio possam brincar, possam jogar, possam... sei lá. Com a política do não eles não podem fazer praticamente nada. Quase que não se podem mexer.

**D8\_M** – Não, mas atenção, eu estou a dizer isso nos corredores. No recreio podem brincar...

**D5\_F** – Podem não, deviam poder brincar.

**D8\_M** – Há muito poucas coisas para eles brincarem.

**D5\_F** – Pois.

**D9\_F** – Era transferir os vigilantes do recreio para os corredores. Não é?

**D6\_M** – É uma pergunta muito interessante esta e seria engraçado cruzar esta informação até com estudos congéneres de escolas do norte onde existem menos regras. Há já ao nível social...

**Entrevistadora** – Isso já há muito feito. Nos privados é que não há nenhum.

**D8\_M** – (em tom de brincadeira) É o William.

**D4\_M** – (em tom de brincadeira) É o William que tu leste há bocadinho.

**D6\_M** – Ok. A nível social percebemos que onde há mais quebra de regras é nos países onde existem mais regras.

**Entrevistadora** – Sim.

**D5\_F** – Isso faz sentido.

**D6\_M** – O que é engraçado, que é era há um bocadinho discutido, que é esta coisa “Ah e tal... se calhar, com menos regras no Colégio... se calhar as coisas mais espontaneamente”. Agora, efetivamente, nós bombardeamos logo no primeiro dia com o rol de coisas, a lista das coisas que eles não podem fazer. E uma atitude muito mais...

**D8\_M** – Proativa.

**D6\_M** – ... muito mais proativa, centrada no que podem fazer.... Seria engraçado...

**D8\_M** – Uma tabelas de basquete no recreio, umas balizas...

**D6\_M** – Eu não me posso esquecer de malta que foi para outras escolas...

**D5\_F** – As bolas vão parar à quinta e depois ninguém lá vai buscar...

**D6\_M** – ... Malta como a AL18\_F [ex-aluna], que foi estudar Medicina para a República Checa e ela dizia “Chegavam lá os gajos da Finlândia e mais não sei quê chegavam à sala, descalçavam-se e os gajos tinham sofás e deitavam-se e não sei quê” e ela dizia que havia um clima de aprendizagem tremendo. Espetacular! Espetacular! E isto de facto devia ser uma provocação para nós.

**D4\_M** – Eu acho que isso tem a ver também com o reconhecimento social do papel do professor, que é uma coisa que se perdeu nos últimos tempos.

**D5\_F** – Sim, sim.

**D6\_M** – Dentro do Colégio penso que não.

**D4\_M** – Dentro do Colégio..., mas não é uma coisa que se perde no Colégio. É uma coisa que se perde no ponto de vista social. Quer dizer...

**D6\_M** – Eu percebo.

**D4\_M** – ... e quantos pais é que reconhecem menos o papel do professor?

**D5\_F** – Muitos.

**D4\_M** – Muitos.

**D6\_M** – Mas posso dizer sem...

**D5\_F** – Vale mais a palavra dos miúdos que a do professor.

**D6\_M** – Ó D5\_F... é verdade para alguns professores... alguns.

**D4\_M** – Quantas vezes... E, portanto, eu acho que faz parte do ponto de vista do... de uma alteração de paradigma outra vez.

**D9\_F** – Ali não sentimos tanto. Mas em regra geral é assim, mesmo.

**Entrevistadora** – Regra geral, referes-te a fora do Colégio?

**D9\_F** – Pois.

**D6\_M** – Posso dizer que, hoje, os professores são muito mais reconhecidos do que eram há vinte anos atrás.

**D5\_F** – Quem?

**D6\_M** – Hoje, os professores são muito mais reconhecidos e mais respeitados dentro do Colégio do que eram há vinte anos atrás.

**D4\_M** – Mas lá no Colégio há vinte anos atrás?

**D6\_M** – Vinte e três.

**D4\_M** – Que idade é que tu tens?

**D6\_M** – (em tom de brincadeira) Sessenta e.... (risos)

**Entrevista** – Meninos, têm mais alguma coisa a acrescentar a respeito esta temática?

(todos acenam que não)

**D4\_M** – (em tom de brincadeira) Podíamos falar sobre outras coisas.

**D6\_M** – Que estou particularmente grato por esta entrevista por vários motivos... Não espetacular.



**Entrevistadora** – Ora, já está! Portanto, as primeiras perguntas prendem-se com a questão do conceito de disciplina, ou seja, o que é que entendem por disciplina ou por indisciplina, está bem? Então, a primeira pergunta era «Como é que descreveria a generalidade dos alunos desta escola?» e eu queria que me dessem três adjetivos, ou dois, ou... A generalidade, a globalidade...

**ND6\_F** – Eu, pessoalmente, penso que há um meio-termo. Não podemos comparar... lá fora... eu também não sei como é que é lá fora, mas segundo se consta... Mas também não é aquilo que se espera da instituição, não é? Da maneira que eles se estão a comportar... Mas eu também penso que isto, o facto desta agitação dos miúdos e desta falta de disciplina, se calhar vem de casa, mas não quer dizer que em casa os pais sejam... como é que eu hei de dizer... que eles aprendam lá a ser mal-educados... Eu acho que os pais... é falta de tempo dos pais...

**Entrevistadora** – Então assim na generalidade, como é que... a dona ND6\_F... quais é que seriam os três adjetivos que escolheria para descrever a maior parte... a generalidade dos alunos?

**ND6\_F** – Pelo meio-termo, não sei, pronto, não posso... porque nem todos são iguais, não é? Isto também difere de idades para idades. Por exemplo, se calhar no oitavo ano... estes do oitavo ano... o oitavo... o seu [referindo-se à direção de turma da Entrevistadora] e os outros, pronto... também não podemos dizer que foi só o seu... foram terríveis, os nonos ainda continuam a ser, mas depois quando eles vêm no décimo dá-me ideia que...

**Entrevistadora** – Acalmam...

**ND6\_F** – Que acalmam, que há ali uma lavagem no tempo de férias, porque eles no nono ainda são assim e depois vêm, por exemplo, em junho são assim, e vêm em setembro e a coisa está ligeiramente melhor. É aquilo que eu penso.

**Entrevistadora** – Pronto, dona ND3\_F, três adjetivos... Assim, o típico aluno do Colégio é...

**ND3\_F** – Eu sei lá o que é que eu vou... [risos]

**ND5\_M** – Posso responder?

**Entrevistadora** – Pode.

**ND5\_M** – Três adjetivos, fazendo uma média geral: meigos, carinhosos e carentes.

**Entrevistadora** – Sim, senhor! Dona ND4\_F.

**ND4\_F** – Eu estou de acordo. É o mesmo. É que eu não sabia a...

**ND6\_F** – A palavra...

**ND4\_F** – ...a palavra e realmente é verdade que...

**Entrevistadora** – Dona ND7\_F, acrescentaria algum ou...?

**ND7\_F** – Também estou de acordo, mas também penso que eles em casa não têm o verdadeiro apoio...

**ND4\_F** – Lá está é a carência... Lá está! É a parte da carência...

**ND6\_F** – Não quer dizer que eles sejam mal-educados, lá está! O que é... é a falta de...

**ND3\_F** – Lá está a falta de acompanhamento e a carência que eles têm em relação aos pais.

**Entrevistadora** – Então e agora diretamente à questão da disciplina. Pessoalmente, como definiriam indisciplina? O que é indisciplina?

**ND5\_M** – Falta de ordem.

**Entrevistadora** – Falta de ordem... Dona ND4\_F.

**ND4\_F** – Não! Mesmo falta de educação, porque normalmente cada um segue a que quer, não é? Toma a que quer...

**Entrevistadora** – Dona ND7\_F.

**ND7\_F** – Eu penso que sim, que é mais falta de educação.

**ND3\_F** – Penso que eles não estão habituados a regras.

**Entrevistadora** – Muito bem! Dona ND6\_F.

**ND6\_F** – Eles não estão habituados a regras.

**Entrevistadora** – E pensando naquilo que me disseram agora de indisciplina, quais é que são os três comportamentos que consideram mais graves aqui no Colégio?

**ND7\_F** – A falta de respeito.

**Entrevistadora** – A falta de respeito...

**ND3\_F** – Um bocadinho...

**ND6\_F** - Nós chamarmos à atenção e eles... como é que eu me hei de fazer entender...

**ND7\_F** – Desvalorizam.

**ND6\_F** – Desvalorizam, porque até há muitos que dizem «Ó dona ND6\_F, desculpe!» e nós até, pronto, até se acaba por... Mas agora essa palavra deixou de se... não está no vocabulário deles.

**Entrevistadora** – Portanto, a falta de reconhecimento do erro... E outro?

**ND3\_F** – Ou se reconhecem daí a pedaço já estão a fazer o mesmo. Acho que é só uma palavra que lhe sai da boca, não vale a pena...

**Entrevistadora** – Mais algum?

**ND5\_M** – Está a faltar-me um termo... Para a frente...

**Entrevistadora** – Mas se se lembrar, depois entretanto o sr. ND5\_M diga...

**ND5\_M** – Ok.

**Entrevistadora** – Quais são as três atitudes ou os três comportamentos de indisciplina que pensam que ocorrem com mais frequência? Portanto, estes eram os mais graves, agora...

**ND3\_F** – O palavreado entre eles.

**Entrevistadora** – Palavreado...

**ND3\_F** - ...entre eles...

**ND6\_F** – Muitas vezes, além dessa palavra não se usar aqui, mas eu acho que há muitos meninos que são vítimas dos colegas, sabe? E eles depois não... não... não falam... muitos deles não falam, porque têm receio das represálias que eles lhe possam... que eles possam ter com ele...

**ND5\_M** – Ó dona ND6\_F, eu não concordo muito com isso. Pode haver questões de *bullying*, mas o *bullying* não acredito que haja muito aqui...

**ND6\_F** – Mas há aí muitos, coitadinhos, que... levam.

**ND5\_M** – Isso faz parte do procedimento. Você passou por isso. Eu passei por isso. Todos nós passamos por isso. E situações que ajudam até a crescer... Agora *bullying* em si, eu penso muito raramente há. Há situações, mas são situações pontuais. Não é... não é... *bullying* mesmo. Já vi piores.

**ND6\_F** – Mas eu acho que, pronto, talvez tenha razão...exato... Mas eu acho que há aí alguns que... Porque eu vejo muitas vezes...há alguns que eles dão-lhe aqueles “cachaços”, que eles agora...

**ND5\_M** – Eu sei! Eu passei por isso! Toda a gente passa por isso!

**ND6\_F** – Sim, mas por exemplo o colega que também o dá, depois vira-se para ele «Ó pá!» e... Uma vez assisti a... olhe, não sei se isto pode ser gravado, mas assisti a um aluno seu com um que foi seu, mas que saiu da turma, não sei se está a ver quem é...

**Entrevistadora** – Sim...

**ND6\_F** – E um deles meteu-se com o outro e o outro disse-lhe «Ó pá, tu larga-me! Tu ainda não percebeste que ninguém gosta de ti?!». Pronto, este conseguiu fazer-lhe frente, mas eu tenho a certeza que há muitos que não lhe fizeram frente e... e não... e «Tu levas um “cachaço” hoje, levas um...»

**ND5\_M** – E quem é que não lhe garante que esse que ouviu isso não foi para casa a pensar nisso que ouviu?

**ND6\_F** – Pode ser, mas não sei, pronto.... Aí está.

**ND5\_M** – Ajuda a crescer.

**ND6\_F** – Mas aí está. Mas eu também... A mim...

**ND5\_M** – Custa ouvir.

**ND6\_F** – ... mexe... não... ainda nem vem.... Pronto, eu até pensei «Fizeste-lhe frente!», porque eles, às vezes, também precisam de alguém de lhe dizer...

**ND5\_M** – Claro!

**ND6\_F** – Mas eu dá-me pena, quando eles são mais tímidos... pena, quer dizer... Hoje levas, amanhã tu tornas a levar e o outro não teve... virar-se para trás e também lhe dar... Eu acho que estão a pagar os dois da mesma moeda. Não sei...

**ND5\_M** – Eu queria utilizar um termo, mas não é bem.... Há muita irresponsabilidade. Eles têm que ter a responsabilidade consoante os anos que têm. E eu acho que, geralmente, o aluno não é muito responsabilizado pelos atos que comete.

**Entrevistadora** – Dona ND4\_F, quer acrescentar alguma coisa? Não? Dona ND7\_F. A questão aqui era «Quais eram as atitudes e os comportamentos que ocorrem com mais frequência?».

**ND5\_M** – Lixo no chão.

**Entrevistadora** – Lixo no chão...

**ND5\_M** – Palavreado.

**ND3\_F** – A falta de educação... E a falta de responsabilidade também, que eles também têm uma responsabilidade!...

**Entrevistadora** – Há alguma diferença entre indisciplina e falta de educação ou são sinónimos?

**ND5\_M** – Estão relacionados, mas não têm que necessariamente um ter que a ver com o outro...

**Entrevistadora** – Consegue dar-me um exemplo? Por exemplo, uma situação de falta de educação que não seja indisciplina...

**ND5\_M** – Eu acho que estar a falar com uma pessoa e ela virar-lhe as costas, pode ser falta de educação, não considerar indisciplina.

**Entrevistadora** – Ok! A questão aqui da falta de educação é mais uma questão de modos, de respeito...

**ND5\_M** – Sim.

**Entrevistadora** – Ok! Sentem que os alunos têm a mesma visão que os adultos, portanto, neste caso docentes, não docentes e pais, de indisciplina?

**Todos** – Não...

**ND3\_F** – Não. Por vezes há coisas que não são... não têm mal nenhum e nós consideramos como tem mal... Não estão a fazer nada de mal...

**ND6\_F** – Não, estão a brincar...

**Entrevistadora** – Quem me consegue dar um exemplo de uma situação que eles habitualmente não considerem indisciplina e que, naturalmente...

**ND5\_M** – O dizer asneiras.

**ND7\_F** – O vocabulário, sim...

**Entrevistadora** – O vocabulário essencialmente... Na vossa opinião, há algum tipo de comportamento no Colégio que seja visto erradamente como um comportamento indisciplinado? Há alguma situação que, por questões profissionais e porque todos temos que obedecer a uma hierarquia, naturalmente, digam assim «Isto é para ser repreendido, é para ser castigado», mas que no vosso entendimento até nem é...

**ND6\_F** – Por exemplo, se há um casalito de namorados que até se nem estão a fazer nada de especial, eu também não acho que isso é.... Aí está, é a idade! Acho que isso não é, pronto.... Claro, há namorar e namorar [risos], mas pronto. Eu acho que, por exemplo, acho... Agora até nem chamem tanto à atenção, mas há uns anos atrás, chamavam-nos à atenção para não estarmos até muito sobre esses... sobre os alunos. Mas pronto, quando é uma coisa assim... saudável, acho que também não vejo mal nenhum.

**Entrevistadora** – Certíssimo! Quando falamos de indisciplina, a noção de indisciplina refere-se só a um espaço específico ou não? Por exemplo, há quem se refira só a indisciplina, nos estudos que eu vi, era só no contexto de sala de aula.

**ND3\_F** – Não, há indisciplina em vários sítios. É no geral... eu acho...

**Entrevistadora** – Portanto, em todo o espaço do Colégio...

**ND7\_F** – Sim, sim.... É isso!

**ND5\_M** – Eu não posso avaliar dentro da sala de aula, porque não estou presente...

**Entrevistadora** – Claro!

**ND5\_M** – Mas geralmente nos recreios, no acesso à escola ou ao sair da escola ou até fora da escola...

**ND6\_F** – Eu acho que fora da escola eles são outras pessoas...

**Entrevistadora** – Em que medida?

**ND6\_F** – Eu acho que eles...

**ND5\_M** – Libertam...

**ND6\_F** – Eu tinha ali grandes conflitos com os meus vizinhos<sup>228</sup> e, no entanto, quando eu chegava lá a baixo, eu ia buscar a minha neta... Eu ia buscar a minha neta ao Colégio Y, «Dona ND6\_F, precisa de ajuda?», «Quer que eu leve...» Aí está!

**ND5\_M** – Isso é próprio da fase típica da adolescência, sabendo que há ordens e regras para cumprir, é tão fácil a gente prevaricar e é tão fácil... e dá até um gosto poder-se prevaricar...

**ND6\_F** – Pois, pois.... Eu acho que...

**ND5\_M** – Lá fora não há necessidade de prevaricação, portanto... Mas também há o contrário. Lá fora também chamo, às vezes, à atenção e o que eles dizem é que estão fora do Colégio. O que eu digo é «Independentemente de estares fora do Colégio é uma atitude de boa educação, fica bem em qualquer lado!».

**ND4\_F** – Também já me aconteceu.

**ND6\_F** – Mas eu, pronto, como eu digo, lá fora não tenho...

**ND4\_F** – Mas eu chateio-me.

**ND6\_F** – Mas eu é como lhe digo, lá fora... não tenho razão de queixa, pronto, que até eram os meus vizinhos que estavam sempre lá fora...

**ND4\_F** – É diferente...

**Entrevistadora** – Portanto, em contexto de fora de trabalho?

**ND6\_F** – De fora de trabalho... Sempre «Se for preciso diga-me, se for preciso diga-me...», mas eu estava sempre também em cima deles, mas eles, pronto, como digo, lá fora não tenho razão de queixa.

**ND7\_F** – São totalmente diferentes.

---

<sup>228</sup> Referindo-se à direção de turma da Entrevistadora, cuja sala se situa ao lado da secretária da ND6\_F.

**Entrevistadora** – Para melhor?

**ND7\_F** – Muito melhor. Mais simpáticos.

[Toca um telemóvel]

**ND3\_F** – Peço desculpa. Esqueci-me de silenciar isto.

**Entrevistadora** – Não faz mal. Relativamente ainda ao conceito de indisciplina, consideram que os alunos têm o mesmo nível, o mesmo tipo de indisciplina em todos os espaços escolares, portanto, dentro e fora da sala de aula, portanto... Ou seja, um aluno que se porte mal, independentemente do espaço onde se encontra, ou em determinados espaços até são mais cumpridores e noutros não... ou ao contrário, não é?

**ND7\_F** – Isso eu não sei...

**ND6\_F** – Depreendo que dentro da sala de aula que eles estão mais bem-comportados, pelo menos...

**Entrevistadora** – Na sala de aula são mais bem-comportados?

**ND5\_M** – Um aluno que é indisciplinado, tanto é fora como dentro da sala, mas...

**ND6\_F** – Mas como há muitos que vêm cá para fora... é porque o caso... não será assim.... Pronto, estou só... não estou a falar nos vizinhos estou a falar no geral [risos].

**ND5\_M** – Mas se um aluno não tem educação ou não tem disciplina, tanto é dentro da sala como fora...

**Entrevistadora** – Estou a perguntar, porque às vezes também lidam com eles em diferentes espaços da escola...

**ND5\_M** – Sim, sim...

**ND4\_F** – Eu acho que a maioria tanto é num espaço como noutro, tanto com umas pessoas como com outras, porque já apreciei tanto connosco, como com professores ou pais...

**Entrevistadora** – Portanto, mantém ali um comportamento geral...

**ND4\_F** – É!

**Entrevistadora** – Só em relação ao espaço fora de escola é que já pensam que já há ali uma diferença.

**ND6\_F** – Pois, pessoalmente. Estou a falar....

**Entrevistadora** – Claro! E o que eu pretendo é que cada um dê a vossa opinião! Consideram que há alguma relação entre a indisciplina ou a disciplina que observam no Colégio e as regras e os valores transmitidos em casa? Já falaram um bocadinho disso... Ou seja, se o facto de serem disciplinados ou indisciplinados tem que ver com a casa.

**ND3\_F** – Tem um bocadinho.

**ND5\_M** – Essencialmente.

**ND4\_F** – Tem muita influência.

**Entrevistadora** – Dona ND3\_F.

**ND3\_F** – Tem, tem. Tem muita influência.

**Entrevistadora** – Tem? Nas duas situações?

**ND3\_F** – Não quer dizer que os pais sejam mal-educados, mas devido a que eles passam a maior parte do tempo sozinhos sem pais, eu acredito que ganham vícios que os põem aqui na escola e que lá em casa não os demonstrem, pronto, não quer dizer que sejam os pais... Alguns são. A gente sabe perfeitamente que também vem de berço, não é? Mas a maior parte deles são.

**Entrevistadora** – Sr. ND5\_M, ia dizer qualquer coisa?

**ND5\_M** – Essencialmente o mesmo. A ausência dos pais ou a educação dos pais. Muitas vezes, a gente nota aqui que a criança tem um comportamento na escola e, quando vem o pai ou a mãe, altera completamente esse comportamento, com a proteção do encarregado de educação, não para melhor, mas para pior.

**ND3\_F** – Eu também sou de acordo que o ambiente familiar tem muita influência.

**ND5\_M** – Isto não podemos generalizar, mas que há muitos casos desses há!

**Entrevistadora** – Dona ND7\_F.

**ND7\_F** – Eu acho que os pais têm pouco tempo para os filhos. Estão muito pouco tempo. E, depois, o tempo que estão favorecem-no em tudo. Eles têm ali as costas um bocadinho quentes e, então, pensam que podem fazer o que tudo apetece.

**ND6\_F** – E não se apercebem do mal que estão a fazer...

**ND7\_F** – Acho que sim...

**Entrevistadora** – Quando os alunos se portam menos bem, fazem-no de propósito ou sem intenção?

**ND5\_M** – As duas coisas.

**Entrevistadora** – As duas coisas! Todos concordam?

**Todos simultaneamente** – É!

**ND5\_M** – Por vezes, necessitam de chamar à atenção.

**Entrevistadora** – Então, quando é de propósito é para chamar a atenção?

**ND5\_M** – Exato! Muitas vezes é essa falta de atenção é que provoca o mau comportamento em si. A criança necessita de afeto e não sabe como lidar com isso.

**Entrevistadora** – E quando essa intenção, esse comportamento é... agem de forma errada, mas é sem intenção.

**ND5\_M** – Sim, algumas vezes é que isso acontece. Crianças que têm necessidade de ter um determinado tipo de relacionamento, quando não o conseguem ter, fazem-na da maneira errada.

**Entrevistadora** – Há pessoas à frente de quem é difícil, ou mais difícil, os alunos terem comportamentos indisciplinados?

**ND5\_M** – A DG... [risos]

**Entrevistadora** – À frente da DG... [risos]

**ND3\_F** – Já não é tanto dos mais velhos... Nem todos.

**Entrevistadora** – Dona ND3\_F, acha que já nem todos...

**ND3\_F** – Alguns começam já a abusar também.

**ND4\_F** – Eu também sou dessa opinião.

**Entrevistadora** – Dos professores há algum grupo e particular ou há algum tipo de professor em particular que considerem que seja mais difícil para os alunos...

**ND4\_F** – Normalmente guardam mais respeito ao Diretor de Turma.

**ND3\_F** – Alguns... Nem todos...

**ND5\_M** – Depende dos professores e dos anos.... Desculpe.

**ND4\_F** – Do pulso também...

**Entrevistadora** – Dos anos quê? Da idade do professor ou do ano de escolaridade?

**ND5\_M** – De escolaridade.

**ND6\_F** – Às vezes, por exemplo, há muitos alunos que chegam...

**ND5\_M** – Diga, desculpe...

**ND6\_F** – Há muitos alunos que chegam tarde. Por exemplo, têm Educação Física e depois arrastam, arrastam, já chegam... Eu já sei quem são os professores que lá estão... porque eles começam... eles vão apalpando terreno. A professora hoje deixa cinco, amanhã deixa dez, está a perceber?

**Entrevistadora** – Sim, sim...

**ND6\_F** – E eu já, pronto... Ai se estes professores... E eu já sei... «Quem é que está na sala?» Eu sei que... sem eles me dizerem que eles... porque eles vão tentando...

**ND5\_M** – Se formos ver, num primeiro ciclo, a figura de autoridade é a professora. Os alunos estão ‘x’ horas com a professora. Se a gente lhes disser «Vou fazer queixa à tua professora.», eles tremem. Num segundo ciclo, se dissermos «Vamos fazer queixa à tua diretora de turma.», eles tremem. Do terceiro ciclo para a frente já não é assim.

**ND5\_M** – Do terceiro ciclo para a frente ou «Vais à DG.» ou «Vais à direção.» e já não é todos.

**Entrevistadora** – E por que é que acha que é uma questão da idade deles...? Consideram que a disciplina ou a indisciplina tem alguma coisa a ver com a forma como os adultos interagem com os alunos? E aqui já falamos também um bocadinho sobre isso, ou seja, a indisciplina ou a disciplina vem do próprio aluno, de casa, do que seja e aí a forma como os adultos interagem não tem rigorosamente nada... E quando eu digo adultos é todos os adultos, ou seja, os pais, os professores, os funcionários, não é? O corpo não docente, as irmãs... Ou não? Vai muito da atitude do adulto para com a criança ou não?

**ND3\_F** – Isso também depende da criança. Há uns que acatam mais facilmente e há outros que não, outros que tanto dá a professora estar em cima como não. Não querem saber. Isso também depende de aluno para aluno, mas no geral....

**Entrevistadora** – Considerando agora o espaço onde se encontram com mais frequência, portanto a dona ND6\_F e a dona ND7\_F será nos corredores, a dona ND3\_F no refeitório e às vezes ali também na entrada, porque também... na fila para o almoço. A dona ND4\_F e o sr. ND5\_M é mais no intervalo.

**ND4\_F** – Recreio, vá.

**Entrevistadora** – Julgam ver alguma razão específica para os comportamentos indisciplinados nesse espaço? Ou seja, especificamente nos espaços onde se encontram. Há comportamentos... sim?

**ND3\_F** – Eu falo no refeitório. Eu compreendo que eles precisem também de comunicar uns com os outros. Mas, é assim, aquilo também que me impuseram é não os deixe conversar muito, nem os deixar, quer dizer... Às vezes eu olho e acho que eles até nem estão a fazer assim muito..., mas no geral, o barulho é tanto que incomoda as irmãs. E depois eu sou chamada à atenção. Eu tento deixá-los conversar mais um bocadinho dentro do limite. Agora tudo vai depender também daquilo que me impuserem. Agora, tudo o que é disparates, claro, não os posso deixar. A Senhora doutora já tem visto que às vezes eles lá fazem, não é? Agora, alguns dizem assim «Mas a gente não ‘fizemos’ mal.». Depende. Estamos a falar, de repente dá uma gargalhada. É normal, mas eu estou lá e tenho que os chamar à atenção.

**Entrevistadora** – Tem as suas indicações, claro!

**ND3\_F** – Isso vai depender agora também....

**Entrevistadora** – No caso dos corredores.

**ND6\_F** – Eu também acho que é um pouco isto. Às vezes são coisas inofensivas, não é? Mas incomodam e nós temos que chamar à atenção, porque depois as irmãs também nos chamam à atenção. Se por acaso aparece uma irmã e naquele... naquela... balbúrdia toda, quer dizer... dizem assim «Mas afinal o que é que esta está aqui a fazer?!». Nada.

**Entrevistadora** – No caso do recreio.

**ND5\_M** – Senhora doutora, em relação ao portão, é muito difícil haver casos de indisciplina. É mais pequenos problemas que surgem pelas regras estabelecidas pela casa, como ter que trazer um documento com a autorização de saída, que isso é o incumprimento do dia-a-dia, mas não há grande indisciplina. Há indisciplina no relacionamento entre eles, muitas vezes, provocado, pronto, pela necessidade de extravasar energias, muitas vezes que ficam retidas e contidas.

**Entrevistadora** – Dona ND4\_F.

**ND4\_F** – Acho que já foi um pouco dito, aquilo que...

**Entrevistadora** – Portanto, também é uma questão de... se calhar alguns comportamentos pelos quais têm que repreender os alunos... se calhar também aceitaríamos ali alguns comportamentos...

**ND4\_F** – Sim...

**ND3\_F** – Por exemplo, também no refeitório eu tenho que estar «Despachem-se!», «Saíam!», «Comam!», «Vão-se embora!»... Coitados!

**ND4\_F** - Isto é muito relativo, porque eles passam 'x' tempo dentro de sala de aula, quando saem também têm que ter o seu espaço, não é?

**ND3\_F** – Claro! E é tudo tão contado... tão contado...

**ND4\_F** - Até nós, mesmo a comer... Até nós, se estamos num grupo de amigos, gostamos de estar à vontade...

**ND5\_M** – É uma questão de educação. Educação ou princípios de educação do local onde se está inserido. E a senhora doutora tem conhecimento. Por exemplo, há colégios (é o que dizem colegas em Lisboa) a senhora doutora não ouve... não se abre a boca à refeição. Não se ouve um pio nos corredores. No entanto vêm para os recreios e extravasam também e não-sei-quê...

**ND5\_M** – Muitas vezes, quem vai à direção pelos outros colegas é visto como um herói... a maior parte das vezes...

**Entrevistadora** – Dos alunos?

**ND5\_M** – Pois.

**Entrevistadora** – Se tivessem que instituir uma alteração que considerassem pertinente para resolver esta questão, qual seria?

**ND5\_M** – De quê? De indisciplina?

**Entrevistadora** – Sim. Não têm que concordar todos, porque cada um pode sugerir uma, mas qual seria?

**ND6\_F** - É um bocadinho complicado. Por exemplo, se um aluno, pronto, faz alguma coisa e nós levamos à direção... Eu acho que eles tinham que começar a sentir que indo à direção há ali um castigo, porque se eles fizeram mal é porque a coisa é grave para irem lá. Tem que haver um castigo, para os outros começarem a sentir, pronto, «Para a próxima não vou fazer, porque isto até teve mão pesada ali em cima.»

**ND5\_M** – O ir à direção devia ser sempre em último recurso. E deve ser sempre em último recurso e é em último recurso...

**ND6\_F** – Eu, para mim, é sempre em último recurso, que eu levo lá alguém. A coisa tem que ser muito grave...

**ND5\_M** – Eu acho que os pais deviam ser mais responsabilizados. Chamar mais vezes os encarregados de educação à escola. Chamá-los mesmo.

**ND6\_F** – Mas eu também não sei se eles concordam...

**ND7\_F** - Não, mas eu penso que sim, porque...

**ND5\_M** – O problema é que não o fazem devido a outras questões, porque não podem perder alunos e não-sei-quê, mas se o fizessem, de certeza que se não houvesse o problema de termos que perder alunos ou podermos perder alunos ou porque fulano tem dois ou três filhos e não podemos perder, com certeza, se os pais... Eu, pelo menos, ficaria envergonhado se fosse chamado à escola pelo mau comportamento dos meus filhos. Tenho a certeza que se calhar...

**ND4\_F** - Porque os pais no fundo não agem, não é?

**ND3\_F** - Não, porque acham que se estão a pagar...

**ND6\_F** – Eu, por exemplo, vou à concorrência (não vale a pena estar a dizer aonde) e aqui há uns anos atrás diziam que a concorrência estava muito mal, muito mal, muito mal... pronto, que aquilo era o piorio lá. Eu vou lá, olhe



que eu até me questiono. Tem uns espaços maiores do que os nossos, porque eles mantêm-se... são as pessoas que...

**ND5\_M** – Mas têm regras.

**ND6\_F** – Olhe que está tudo ali tão calmo...e estão na portaria...

**ND5\_M** – Têm regras.

**ND6\_F** – Aquilo está mesmo.... Então... aos miúdos... Mas nisso houve ali...

**ND5\_M** – Mas não queira essas regras aqui.

**ND6\_F** – Essas regras... Mas pronto, ao menos está lá tudo muito calado.

**ND5\_M** – Pois está, mas não queira o chefe deles aqui.

**ND6\_F** – Eu não sei quem é o chefe deles, mas que... que aquilo...

**ND5\_M** – Então havia de ir a uma reunião com o DG\_Y que era para saber o que é que dói, aliás, deve saber.

**ND6\_F** – Pronto, eu devo saber, é assim...

**ND5\_M** – Funcionários e professores que não têm a véspera de Natal...

**ND6\_F** – Isso eu sei...

**ND5\_M** – E...

**ND6\_F** – Não, eu sei essas coisas...

**ND5\_M** – Reuniões de pais com professores que são achincalhados à frente dos pais... Tem que se lhe diga...

**ND6\_F** - Mas eu estou a dizer isto a nível da...dos...

**ND5\_M** – São regras.

**ND6\_F** - ...das regras da casa.

**ND5\_M** – Ditadura e...

**ND6\_F** - ...das regras da casa... Mas que está lá tudo... Tem tudo muito organizado, digo-lhe que é! Digo-lhe que é!

**ND5\_M** – Depende da organização.

**ND7\_F** – Eu acho que, aqui, os pais estão muito em cima, mesmo da direção. Os pais impõem. Vamos pôr um castigo a um aluno, vêm os pais «Não pode ser!» e «Não quero!» e «Ele não fez!» e dão não sei quantas desculpas e o menino fica em cima...

**ND5\_M** – Sim, sim, sim...

**ND7\_F** – E a direção cala-se ali assim um bocadinho...

**Entrevistadora** – Quando, efetivamente, são aplicados castigos quais é que são os dois mais frequentes?

**ND6\_F** – Eu o que eu digo muito é «Eu vou falar com a tua Diretora de Turma.»

**ND4\_F** – Sim. Também.

**ND5\_M** – Eu dou um “caldo”... [risos]

**ND7\_F** – E às vezes fazia bem...

**Entrevistadora** – E quem é que são as pessoas que aplicam, efetivamente, os castigos?

**ND6\_F** – Como assim?

**Entrevistadora** – Quando eles são aplicados, quem é que os aplica?

**ND4\_F** – É o Diretor de Turma... Sim...

**Entrevistadora** – E, da vossa opinião, qual é o castigo mais eficaz ou quais são os castigos mais eficazes?

**ND3\_F** - Eu acho que já não há nenhum.

**ND7\_F** – Eu acho que deviam ser expostos perante os colegas. Dar-lhe uma tarefa onde os colegas passassem e o vissem a...

**ND4\_F** - Se tu os vires lá fora de pá e vassoura na mão...

**ND3\_F** – Alguns estão ali, mas...

**ND6\_F** – Mas os pais não querem isso...

**ND3\_F** – Alguns estão ali no balcão e estão na maior...

**Entrevistadora** – Têm que falar um de cada vez, se não eu depois não consigo...

**ND4\_F** – Exato.

**ND3\_F** – Às vezes estão ali no balcão e estão na maior. Depende.

**ND6\_F** - Mas lá fora não sei se os pais... Eu até nem sei se os pais até concordam com isso... Eu não sei, mas eu acho que aqui há uns anos de que se ouvia que antigamente até faziam muito isso lá fora, mas agora isso acabou. Não vejo lá ninguém de vassoura nem...

**ND4\_F** – Mas isso também depende da situação, porque já tenho chamado à atenção, porque o menino atirou o papel para o chão e eu digo «Olha, em contrapartida vais apanhar o lixo todo, vais organizar...»

**ND5\_M** – Eu já não digo isso, ponto. É arranjar problemas.

**Interveniente** – Eu também não.

**ND7\_F** – Eu, por exemplo, fiz isso no final do ano. Fiz um aluno limpar a casa de banho, porque o menino chegou lá, em vez de fazer o xixi para a sanita...

**ND4\_F** – No sítio devido...

**ND7\_F** - ...regou o chão! Chegava ao corredor da casa de banho, saiu a porta da casa de banho e chegava ao corredorzinho. Uma coisa fora do normal. Eu nem sei... o miúdo se calhar já não ia à casa de banho desde manhã...

**ND5\_M** – Minha Nossa Senhora!...

**ND7\_F** – Eu tinha a certeza absoluta. E ele negou-o até ao fim. E eu vou assim «Desculpa, mas vais limpar!» e ele sempre a me dizer «Não, senhora! Eu vou limpar, mas não fui eu! E eu falo com a minha mãe!», «Desculpa, mas a tua mãe não está aqui! Não viu!», «Mas eu vou limpar, mas não fui eu!». Levou-me até acabar a aula. Só depois do fim é que ele veio «Dona ND7\_F, desculpe!». «Desculpe do quê? Se não fizeste nada...» E é que ele disse «Não...Realmente fui eu!». Mas foi preciso...

**ND6\_F** – Mas há muitos pais, por exemplo, há muitos pais que não aceitam essas coisas. Uma vez um menino deu... Vinha a descer as escadas e saltou três escadas de uma vez e eu disse «Agora vais ficar aqui ao pé de mim, para veres como os teus colegas descem as escadas e para tu aprenderes a descer as escadas!». Pronto, ele ficou. Ele foi falar com a mãe. A mãe quase que me deu com uma tarada.

**ND5\_M** – Há de tudo.

**Interveniente** – Há de tudo.

**ND6\_F** – Eu agora penso assim «Eu não estou para isto!». Eu até gosto dele, que ele até é amoroso, até é amoroso, mas depois parece que até fiquei assim... sabe... de pé atrás com o miúdo, mas depois eu pensava assim «O miúdo até é amoroso...». [risos]

**ND5\_M** – Eu agora quase no fim do ano fui chamado por uns pais que... fui avisado que ao fundo do... das escadas... um menino tinha caído nas escadas e estava mal. E eu vou a correr por aí abaixo e vejo o menino estatelado no chão e perguntei-lhe o que é que lhe doía... devagarinho. Ele queixava-se da perna e do pé. E eu disse assim «Então, pronto, olha eu pego em ti ao colo, vamos para cima...», «Ai não que eu já liguei à minha mãe...», «Mas eu levo-te para a enfermaria, não há problema nenhum», «Não, não! A minha mãe diz para eu ter lá baixo à rotunda!», «Mas então tu não consegues andar!», «Eu tenho que ir, eu tenho que ir!». A mãe obrigou o menino a ir coxo para a rotunda para ao pé da farmácia! Portanto, isto revela o quê? Se o miúdo não podia andar

e eu estava no ponto de ficar para ir para cima e a mãe vinha cá buscá-lo... O que é que é que isto revela por parte do encarregado de educação?

**Entrevistadora** – Relativamente aos castigos ainda, quais é que são aqueles ou qual é que é aquele que pensam que não tem efeito nenhum?

**ND6\_F** – Eu acho que é todos.

**Entrevistadora** – A dona ND3\_F também já disse que achava que nenhum fazia efeito.

**ND3\_F** – Não.... Acho que não...

**Entrevistadora** – Não há assim um que normalmente se aplique cá no Colégio....

**ND3\_F** – Os que são assim mesmo reguilas e mesmo... e acho que já nem... já estão com narizes, como se costuma dizer.

**ND5\_M** – Às vezes escrevem o relatório. O relatório não serve de nada. Não sei se depois na avaliação final os professores se servem...

**ND6\_F** – Se tem algum peso...

**ND5\_M** – Mas escrever o relatório para eles é uma coisa banal...

**ND4\_F** – Banal...

**ND6\_F** – Banal! Eles nem ligam.

**ND5\_M** – Se calhar o arquivo está cheio de relatórios.

**Entrevistadora** – Consideram ter as condições necessárias para manterem a disciplina nos espaços que vos são atribuídos?

**ND5\_M** – Falta uma pistola. [risos]

**ND3\_F** – Bem, eu acho que o recreio. É muito pequeno para tanto aluno... é uma mistura de tanto aluno... Da primária com os grandes. Acho que a falta de espaço e de ocupação entre eles... para se ocuparem... Isso eles têm.

**ND5\_M** – Senhora doutora, se for a avaliar bem, o recreio não tem condições para ter os miúdos.

**ND6\_F** – E os corredores lá em cima, por exemplo, no das dez eles praticamente descem, um por outro vai ficando, mas descem, mas o do meio-dia e os das três, que são aqueles dez minutos... aquilo lá vale tudo.... Aquilo... Nós olhamos só vemos gente, não é? A gente está assim... só vê gente... Só vemos cabeças. [risos]

**ND4\_F** – Mas também dez minutos o que é que é? Desce... sobe.

**ND5\_M** – Não têm tempo, praticamente...

**ND6\_F** – Não descem...

**ND4\_F** – Mas lá está, um recreio de dez minutos é para descer e só fazer confusão no corredor.

**ND7\_F** – É só para fazer confusão no corredor... Também há professores que se atrasam um bocadinho... E toca e depois passado um tempo é que saem da sala...

**ND5\_M** – Ai as regras são propícias a provocar a indisciplina.

**ND7\_F** – Mantê-los ali é muito difícil.

**Entrevistadora** – Sr. ND5\_M estava a dizer...

**ND5\_M** – Nesse caso as regras propiciam a indisciplina.

**ND6\_F** – Pois, é verdade! É verdade!

**Entrevistadora** – Ainda relativamente à vossa... Julgam que vos é reconhecida autoridade para manter a disciplina no espaço escolar?

**ND3\_F** – Eu acho que não!

**ND4\_F** – Perante os alunos não!

**Entrevistadora** – Portanto, dona ND3\_F acha que não?

**ND3\_F** – Não.

**ND6\_F** – Eu também acho que não.

**Entrevistadora** – A pergunta é... ou seja, se há pessoas que não vos reconhecem essa autoridade...

**ND6\_F** – Pessoas como assim? Os alunos?

**ND4\_F** – Os alunos não nos reconhecem.

**Entrevistadora** – Não reconhecem?

**ND4\_F** – Não.

**Entrevistadora** – E os outros concordam...?

**ND4\_F** – Numa maneira geral, os alunos não reconhecem a nossa a autoridade, não nos reconhecem como autoridade.

**ND3\_F** – Até porque se for eu a chamar à atenção de uma coisa, eles são capazes de não reconhecer isso e se vier a senhora doutora já... já fazem assim...

**ND5\_M** – Eu, no meu ponto de vista, não tenho razão de queixa nesse tópico.

**ND4\_F** - O facto de ser homem/mulher também acho que faz muita diferença.

**ND6\_F e ND3\_F** – Também acho.

**Entrevistadora** – Essa ia ser a minha pergunta seguinte...

**ND7\_F** – E estando ali ao portão, não temos tantos conflitos como temos... que é onde faz a guerra toda.... É onde eles se juntam mais em grupo...

**Entrevistadora** – Mas o facto de eles não... Por exemplo, aquilo que a dona ND3\_F estava a dizer, que se for preciso repreende um aluno ele faz ouvidos de mercador, mas se vier um professor, eles já estão em sentido... Aqui, de onde é que julgam que provém essa falta de reconhecimento? Ou seja, por que é que eles não reconhecem no corpo não docente, se calhar, essa autoridade e essa... e não encaram o corpo não docente como figura de autoridade?

**ND4\_F** – Porque acham que nós aqui estamos como criados e não como educadores. Nós, para eles, somos criados: arrumar a cadeira, arrumar a mesa, apanhar o lixo, lavar, limpar...

**Entrevistadora** – Ok.

**ND5\_M** – Eu, do meu ponto de vista, não tenho razão de queixa. Não tenho razão de queixa de estar ao portão ou aquele espaço... Não tenho razão de queixa desse ponto, mas reconheço que noutros sítios há essa falta de autoridade, porque também a direcção não permite que nos deem mais autoridade perante os alunos ou perante os pais ou....

**Entrevistadora** - E depois as queixas não têm...

**ND3\_F** - ... seguimento!

**Entrevistadora** – Ok! Por fim... Já está no fim... Eu gostava que falassem sobre aquilo que já foram falando um bocadinho, já foram dando algumas opiniões.... Era o que é que podia contribuir para uma melhoria do comportamento nos diferentes espaços escolares? Portanto, já referimos aqui agora a última situação, o sr. ND5\_M referiu, que julgo que todos concordam, era a questão de, se calhar, de vos ser reconhecida, se calhar de uma forma mais clara...

**ND5\_M** – Acentuada...

**Entrevistadora** – Acentuada... a autoridade. Já referimos que há aqui também algumas regras que se calhar deveriam ser ajustadas, nomeadamente, a questão dos intervalos, a questão da rapidez no refeitório...

**ND3\_F** – A falta de condições no recreio...

**Entrevistadora** – Há mais alguma coisa...?

**ND3\_F** – Em dias de chuva os bichos que eu conto... aquilo é de doidos...

**ND6\_F** – Não, os espaços cobertos são muito poucos.... É que é muita gente! Nós temos também que...

**ND5\_M** – Vá lá que isto de inverno até nem foi muito rigoroso, mas...

**ND3\_F** – E o tempo ali no almoço, a senhora doutora sabe que aquilo tem que ser tudo a andar...

**ND5\_M** – Não é só o espaço coberto. Não têm um sítio para se divertir, para jogar uma tabela de basquete, uma baliza de futebol, um sítio favorável para praticarem à bola sem ser aos conflitos uns com os outros, porque a bola vai para um, chuta, vai para o outro e não-sei-quê... vai para a quinta. Portanto, o espaço, sendo exíguo, vai provocar, precisamente, que haja conflitos.

**Interveniente** – Se houvesse um espaço grande para jogar à bola...

**Interveniente** - Dividiam-se mais...

**Entrevistadora** – Então é necessário o espaço ser maior e mais bem apetrechado em termos de divertimento...

**ND5\_M** – Exato! Exatamente!

**Entrevistadora** – Mais alguma outra sugestão?

**ND5\_M** – Eu acho engraçado o que fazem com os alunos, quando saem nos grupos de reflexão. Seria importante fazer isso mais vezes, com os vários anos e criar esse espírito de... Porque eles são responsabilizados nos grupos de reflexão. Eles não têm o mesmo tipo de comportamento. Alguns, alguns... Mas pronto, há exceções à regra, mas, em regra geral, é diferente e pelo que eu falo com os alunos, eles vêm mais soltos, mais alegres e veem muitas vezes as coisas de outra maneira. Sair mais vezes com os alunos seria importante.

**ND3\_F** – Mas também, se calhar, os que são mais rebeldes não vão... São os que ficam para trás.

**Entrevistadora** – Que ficam, ou seja, que não têm autorização?

**ND3\_F** – Não, não! Não vão para esses encontros de reflexões. Nem todos vão, certo?

**Entrevistadora** – Sim, é facultativo...

**ND7\_F** – Vão aqueles grupos mais meigos, pronto...

**ND4\_F** – Os de meio-termo...

**ND7\_F** – Sim... Porque os mais...

**ND5\_M** – Não estou a dizer que o grupo de reflexão tenha que ir para Fátima ou para Torres Novas... Não é isso que eu estou a dizer. Acho que deviam sair mais vezes e, ao criar esse espírito de grupo, eles depois veem as coisas com outra perspetiva. Veem as coisas de outra maneira e criam laços até com os professores e funcionários, que muitas vezes não os conseguem criar aqui neste ambiente.

**ND4\_F** – É verdade, porque eu passei pelo mesmo, não por escola, mas por grupo ao qual pertencia e sentia mais responsabilidade. Não quer dizer que os meus pais, a educação que me deram, já me responsabilizavam, mas... pronto... eu não se explicar. Acho que é muito importante. Para cada um, acho que é muito importante.

**ND5\_M** – Eu digo isso, porque eu andei nos escuteiros e dava um certo relevo a isso. E a convivência que há nos escuteiros, e você depois fala com alunos que andam nos escuteiros, e eles têm uma visão completamente diferente do que os outros têm. É diferente a convivência e a responsabilização. É diferente.

**ND3\_F** – É o saber trabalhar em grupo também... ajuda muito.

**Entrevistadora** – Mais algum aspeto que gostassem de acrescentar relativamente a esta questão da disciplina, da indisciplina, do comportamento dos nossos alunos?

**ND6\_F** - Eu acho que aqui, por exemplo, aqui... Eu estou a falar por aqui porque é aqui que estou, que deviam pensar seriamente como é que... Se isto é uma regra da casa e se o funcionário está a tentar... pôr essa regra...

**ND4\_F** – ... em prática...

**ND6\_F** - ... pronto, em prática... Porque é que depois, quando aquilo corre mesmo mal e que vão a outro... que vão à direção ou isso, depois fica assim... Não é bem assim, até temos que dar um...

**Entrevistadora** – Não há uma consequência visível...

**ND6\_F** - ... que nós pensamos «Eu fiz o meu trabalho, mas teve seguimento» e o aluno pensou «Fiz mal, também fui penalizado por causa...»

**ND5\_M** – Erros todos cometemos.

**ND4\_F** – Há que os corrigir!

**ND5\_M** – Eu trabalho aqui vai fazer dezoito anos, só por uma única vez, e foi agora neste ano, eu fui confrontado com uma encarregada de educação, por causa de uma difamação. E a DG chamou os encarregados de educação e chamou-me a mim e chamou o aluno e a professora e confrontámo-nos e isso devia acontecer mais vezes, porque muitas vezes vem o encarregado de educação e diz uma coisa que não corresponde à verdade e nós ficamos sempre metidos no saco. Eu agradei à DG, porque até lhe disse que ia para tribunal se as coisas não se resolvessem... Eu metia-o em tribunal, por causa da difamação que o senhor fez. Portanto, o senhor depois pediu desculpa e eu agradeço à DG o facto desse efeito.

**ND7\_F** – Os pais têm muita autoridade aqui dentro, mais do que nós.

**ND6\_F** – Ó sr. ND5\_M, voltamos ali à concorrência, aquilo antigamente... aquilo foi uma balda. Era uma balda. E isso, se calhar se não viesse assim uma pessoa, eles se calhar estavam fechados... Eu estou a falar perante os... Eu não sei as regras.... Sei mais ou menos as regras, porque há quem comente comigo, mas isso é por fora. Eu estou a dizer, mas é as regras dos alunos, que eles estão ali... Pronto, tudo...

**ND5\_M** – Aquilo é que é mesmo um regime ditatorial.

**ND6\_F** – Eles estão ali na brincadeira...

**ND5\_M** – Aquilo é que é mesmo um regime ditatorial...

**ND6\_F** – Eles estão ali na...

**ND5\_M** – Ditatorial...

**ND6\_F** – Mas olhe que eles têm muita gente!

**ND5\_M** – Têm, têm! E vão continuar a ter, porque ele conseguiu algumas benesses... Não sei como é que aqui não se conseguiu e lá conseguiu-se. O quinto ano, por exemplo não vai pagar<sup>229</sup> este ano lá...

**Entrevistadora** – Dona ND7\_F estava a dizer....

**ND7\_F** – Aqui falta mais auxiliares nos recreios, nos corredores...

**ND5\_M** – Já faltam há muito tempo...

**ND7\_F** – E por vezes muitos conflitos também é porque não se pode estar...

**ND4\_F** – Em todo o lado!

**ND7\_F** – Quando estava aqui.... Enquanto a gente chega lá ao fundo...

**Entrevistadora** – Em todo o lado onde há o bem a fazer<sup>230</sup>, não é?

**ND7\_F** - É quase impossível...

**Entrevistadora** – Pronto! É tudo.

---

<sup>229</sup> Referência aos Contratos de Associação.

<sup>230</sup> Referência ao palavras da fundadora da congregação.

**Interveniente** – Esperamos que tenhamos ajudado.

**Entrevistadora** – Ai ajudaram imenso! Ajudaram imenso!

**ND6\_F** – Agora escolha as melhores palavras...

**Entrevistadora** – Não! Vai tal qual como está... Tal qual como está!

**ND5\_M** – Boa sorte! [risos]

**Entrevistadora** – Obrigada!

Data:	_____
Início:	_____
Fim:	_____



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação  
Administração e Organização Escolar

**(In)disciplina nos 2º e 3º Ciclos – Motivações, Implicações e Respostas**

**GUIÃO DE ENTREVISTA – ALUNOS COM REGISTO DE OCORRÊNCIA**

**Objetivos gerais da entrevista:**

1. Identificar a perceção dos alunos sobre o conceito de (in)disciplina, aplicado ao contexto escolar.
2. Identificar a perceção dos alunos sobre o conceito de (in)disciplina, atestando a continuidade/rutura entre práticas disciplinares no meio escolar e no meio familiar.
3. Assinalar as motivações para comportamentos considerados como indisciplinados.
4. Conhecer a visão dos alunos acerca das sanções aplicadas (pertinência, adequação e eficácia).

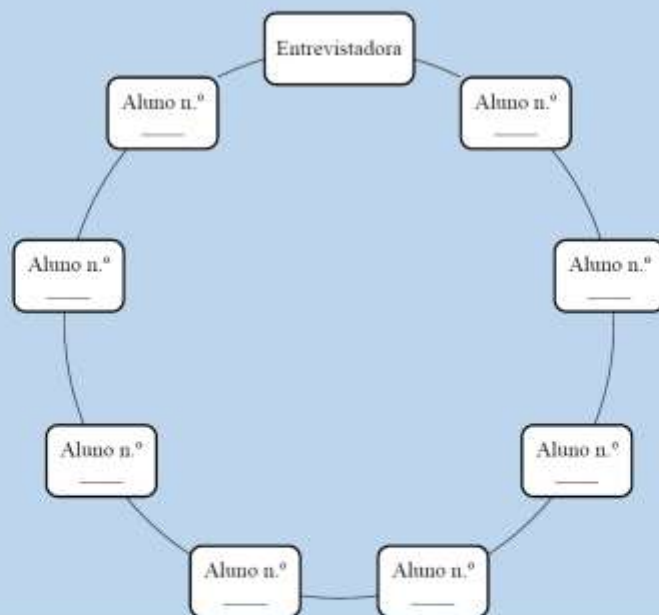
**Participantes:**

	Ano	Turma	Obs.*
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			

\* Incluir informações tais como grau de aproveitamento, número e gravidade de ocorrências, tendência de registos (aumento/decréscimo), ...



**Planta de sala:**



**QUESTIONÁRIO**

Eixos de análise	Formulário de perguntas
Conceito de (in)disciplina - geral	<ol style="list-style-type: none"> <li>Como descreveriam a generalidade dos alunos desta escola? (refiram 3 adjetivos)               <ol style="list-style-type: none"> <li>(Em termos de atitude, como descreveriam a generalidade dos alunos desta escola?)</li> </ol> </li> <li>Para vocês, o que é indisciplina?</li> <li>Na vossa perceção, e considerando a vossa definição de indisciplina, quais são os três comportamentos que consideram mais graves?</li> <li>E quais são as três atitudes de indisciplina que pensam que ocorrem com mais frequência no Colégio?</li> <li>Há alguma diferença entre indisciplina e falta de educação? Se sim, qual? Dá um exemplo.</li> <li>Sentem que os adultos (pais, professores, funcionários não docentes...) têm a mesma visão que vocês a respeito da noção de indisciplina?               <ol style="list-style-type: none"> <li>Resposta negativa:                   <ol style="list-style-type: none"> <li>Em que medida é que a opinião dos adultos é diferente?</li> <li>Há algum adulto ou grupo de adultos cuja opinião seja mais/menos próxima da vossa? Quem?</li> </ol> </li> <li>Resposta afirmativa:                   <ol style="list-style-type: none"> <li>Há algum adulto ou grupo de adultos cuja opinião seja mais/menos próxima da vossa? Quem?</li> </ol> </li> </ol> </li> <li>Na vossa opinião, há algum tipo de comportamento no Colégio que seja visto erradamente como indisciplinado? Qual? Porquê?</li> <li>Quando falamos de indisciplina, estamos a referir-nos a um espaço específico? Qual?               <ol style="list-style-type: none"> <li>(A indisciplina é algo que acontece num local específico no espaço escolar ou pode ocorrer em diferentes espaços? Quais?)</li> </ol> </li> </ol>
Observações:	
Querem acrescentar alguma coisa sobre o que é para vós indisciplina?	

<p>Conceito de (in)disciplina, aplicado ao contexto familiar cf. contexto escolar</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quando alguém se “porta mal” em casa, também podemos dizer que se trata de indisciplina?               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Resposta afirmativa – Refiram dois comportamentos exemplificativos.</li> <li>1.2. Resposta negativa – Porquê? Qual é a diferença?</li> </ol> </li> <li>2. Existe algum comportamento que possam ter em casa que considerem ser desadequado no Colégio? Qual?</li> <li>3. Sentem que há mais regras em casa, no Colégio ou a exigência é a mesma?               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Se houver distinção – Onde há mais regras?</li> </ol> </li> <li>4. Nas situações em que foram repreendidos no Colégio, perceberam sempre a razão pela qual foram repreendidos?               <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Resposta negativa – Em que situação?</li> </ol> </li> <li>5. Concordaram sempre com a chamada de atenção feita?               <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1. Resposta negativa – Em que situação? Porquê?</li> </ol> </li> <li>6. Se tivessem que indicar um aspeto/uma situação em que as regras em casa e no Colégio não são iguais, o que refeririam?</li> </ol>
<p>Observações</p>	

<p>Motivações para a indisciplina</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quando os alunos se portam menos bem, na vossa opinião, fazem-no de propósito ou sem intenção?               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. De propósito – Por que razão agem assim propositadamente?</li> <li>1.2. Sem intenção – Refiram situações em que tenham visto alguém agir de forma menos correta sem intenção.</li> </ol> </li> <li>2. Já foram repreendidos por alguém no Colégio?               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Por quem? Quem são as pessoas que vos repreendem com mais frequência?</li> <li>2.2. O que estavam a fazer? / O que faz com mais frequência que vos repreendam?</li> <li>2.3. Qual é / Quais são as principais razões que vos levam a agir dessa forma?</li> </ol> </li> <li>3. Há pessoas à frente de quem é (mais) difícil fazerem-se dispartes? Quem?</li> <li>4. Consideram que in/disciplina se relaciona com a forma como os professores “dão as aulas”? Expliquem porquê.</li> <li>5. No vosso caso, consideram-se alunos bem-comportados? Porquê?</li> </ol>
<p>Observações</p>	

Consequências - Sanções	<ol style="list-style-type: none"> <li>Quais são os castigos mais frequentes para quem não cumpre as regras de sala de aula? Refiram dois.</li> <li>Quais são os castigos mais frequentes para quem não cumpre as regras fora da sala de aula? Refiram dois.</li> <li>Quem são as pessoas que habitualmente aplicam os castigos dentro e fora da sala de aula?</li> <li>Na vossa opinião, quais são os castigos mais eficazes? <ol style="list-style-type: none"> <li>Por que razão são eficazes?</li> </ol> </li> <li>E quais são os castigos que têm menos efeito (ou nenhum)? <ol style="list-style-type: none"> <li>Porquê?</li> </ol> </li> <li>Do que já observaram, no Colégio... <ol style="list-style-type: none"> <li>...há alguma estratégia de repreensão que consideram mais eficaz que todas as outras? Qual?</li> <li>...há alguma estratégia de repreensão que não funciona com ninguém? Qual?</li> </ol> </li> <li>Os castigos são, regra geral, justos?</li> </ol>
Observações	

Sugestões	<ol style="list-style-type: none"> <li>Solicitar aos alunos que se pronunciem acerca do que, na opinião deles, poderia contribuir para uma melhoria do comportamento: <ul style="list-style-type: none"> <li>dentro da sala de aula;</li> <li>fora da sala de aula.</li> </ul> </li> <li>Querem acrescentar mais alguma coisa?</li> </ol>
Observações	

Data: \_\_\_\_\_  
Início: \_\_\_\_\_  
Fim: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação  
Administração e Organização Escolar

(In)disciplina nos 2º e 3º Ciclos – Motivações, Implicações e Respostas

**GUIÃO DE ENTREVISTA – ALUNOS SEM REGISTO DE OCORRÊNCIA**

**Objetivos gerais da entrevista:**

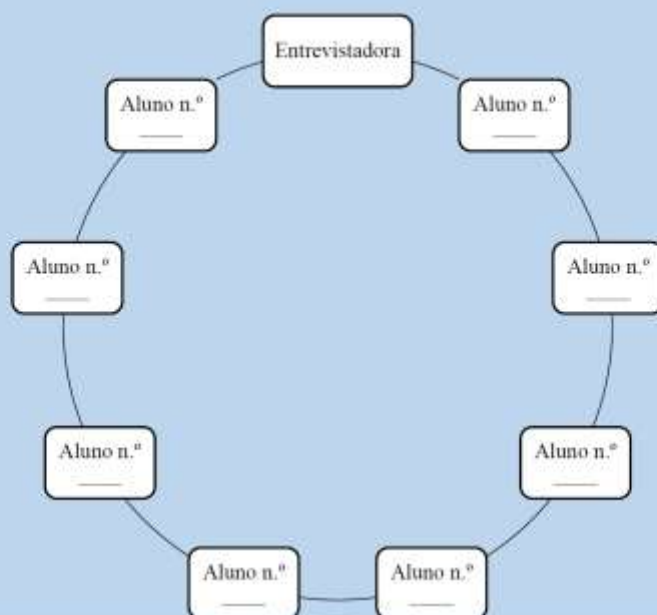
1. Identificar a perceção dos alunos sobre o conceito de (in)disciplina, aplicado ao contexto escolar.
2. Identificar a perceção dos alunos sobre o conceito de (in)disciplina, atestando a continuidade/rutura entre práticas disciplinares no meio escolar e no meio familiar.
3. Assinalar as motivações para comportamentos considerados como indisciplinados.
4. Conhecer a visão dos alunos acerca das sanções aplicadas (justiça, pertinência, adequação e eficácia).

**Participantes:**

	Ano	Turma	Obs.*
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			

\* Incluir informações tais como grau de aproveitamento, ...

**Planta de sala:**



**QUESTIONÁRIO**

Eixos de análise	Formulário de perguntas
Conceito de (in)disciplina - geral	<ol style="list-style-type: none"> <li>Como descreveriam a generalidade dos alunos desta escola? (refiram 3 adjetivos)               <ol style="list-style-type: none"> <li>(Em termos de atitudes e comportamento, como descreveriam a generalidade dos alunos desta escola?)</li> </ol> </li> <li>Para vocês, o que é indisciplina?</li> <li>Na vossa perceção, e considerando a vossa definição de indisciplina, quais são os três comportamentos que consideram mais graves?</li> <li>E quais são as três atitudes/comportamentos de indisciplina que pensam ocorrem com mais frequência no Colégio?</li> <li>Há alguma diferença entre indisciplina e falta de educação? Se sim, qual? Dá um exemplo.</li> <li>Sentem que os adultos (pais, professores, funcionários não docentes...) têm a mesma visão que vocês a respeito da noção de indisciplina?               <ol style="list-style-type: none"> <li>Resposta negativa:                   <ol style="list-style-type: none"> <li>Em que medida é que a opinião dos adultos é diferente?</li> <li>Há algum adulto ou grupo de adultos cuja opinião seja mais/menos próxima da vossa? Quem?</li> </ol> </li> <li>Resposta afirmativa:                   <ol style="list-style-type: none"> <li>Há algum adulto ou grupo de adultos cuja opinião seja mais/menos próxima da vossa? Quem?</li> </ol> </li> </ol> </li> <li>Na vossa opinião, há algum tipo de comportamento no Colégio que seja visto erradamente como indisciplinado? Qual? Porquê?</li> <li>Quando falamos de indisciplina, estamos a referir-nos a um espaço específico? Qual?               <ol style="list-style-type: none"> <li>(A indisciplina é algo que acontece sobretudo num local específico no espaço escolar ou pode ocorrer em diferentes espaços? Quais?)</li> </ol> </li> </ol>
Observações	<p>Querem acrescentar alguma coisa sobre o que é para vós indisciplina?</p>

<p>Conceito de (in)disciplina, aplicado ao contexto familiar cf. contexto escolar</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quando alguém se “porta mal” em casa, também podemos dizer que se trata de indisciplina?               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Resposta afirmativa – Refiram dois comportamentos exemplificativos.</li> <li>1.2. Resposta negativa – Porquê? Qual é a diferença?</li> </ol> </li> <li>2. Existe algum comportamento que possam ter em casa que considerem ser desadequado no Colégio? Qual?</li> <li>3. Sentem que há mais regras em casa, no Colégio ou a exigência é a mesma?               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Se houver distinção – Onde há mais regras?</li> </ol> </li> <li>4. Nas situações em que viram colegas vossos a ser repreendidos no Colégio, concordaram sempre com a chamada de atenção feita?               <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Resposta negativa – Em que situação? Porquê?</li> </ol> </li> <li>5. Se tivessem que indicar um aspeto/uma situação em que as regras em casa e no Colégio não são iguais, o que refeririam?</li> </ol>
<p>Observações</p>	

<p>Motivações para a indisciplina</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quando os alunos se portam menos bem, na vossa opinião, fazem-no de propósito ou sem intenção?               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. De propósito – Por que razão agem assim propositadamente?</li> <li>1.2. Sem intenção – Refiram situações em que tenham visto alguém agir de forma menos correta sem intenção.</li> </ol> </li> <li>2. Já foram repreendidos por alguém no Colégio?               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Por quem?</li> <li>2.2. O que estavam a fazer?</li> <li>2.3. Por que razão agiram dessa forma?</li> </ol> </li> <li>3. Há pessoas à frente de quem é (mais) difícil fazerem-se disarates? Quem?</li> <li>4. Consideram que in/disciplina tem alguma coisa a ver com o modo como os professores “dão as aulas”? Expliquem porquê.</li> <li>5. No vosso caso, consideram-se alunos bem-comportados? Porquê?</li> <li>6. Já foram alguma vez repreendidos? Porquê e por quem?</li> </ol>
<p>Observações</p>	

Consequências - Sanções	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais são os castigos mais frequentes para quem não cumpre as regras de sala de aula? Refiram dois.</li> <li>2. Quais são os castigos mais frequentes para quem não cumpre as regras fora da sala de aula? Refiram dois.</li> <li>3. Quem são as pessoas que habitualmente aplicam os castigos dentro e fora da sala de aula?</li> <li>4. Na vossa opinião, quais são os castigos mais eficazes? <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Por que razão são eficazes?</li> </ol> </li> <li>5. E quais são os castigos que têm menos efeito (ou nenhum)? <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1. Porquê?</li> </ol> </li> <li>6. Do que já observaram, no Colégio... <ol style="list-style-type: none"> <li>6.1. ...há alguma estratégia de repreensão que consideram mais eficaz que todas as outras? Qual?</li> <li>6.2. ...há alguma estratégia de repreensão que não funciona com ninguém? Qual?</li> </ol> </li> <li>7. Os castigos são regra geral justos?</li> </ol>
Observações	

Sugestões	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Solicitar aos alunos que se pronunciem acerca do que, na opinião deles, poderia contribuir para uma melhoria do comportamento: <ul style="list-style-type: none"> <li>– dentro da sala de aula;</li> <li>– fora da sala de aula.</li> </ul> </li> <li>2. Querem acrescentar mais alguma coisa?</li> </ol>
Observações	



Data: \_\_\_\_\_  
Início: \_\_\_\_\_  
Fim: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação  
Administração e Organização Escolar

(In)disciplina nos 2º e 3º Ciclos – Motivações, Implicações e Respostas

**GUIÃO DE ENTREVISTA – NÃO DOCENTES**

**Objetivos gerais da entrevista:**

1. Identificar a perceção dos alunos sobre o conceito de (in)disciplina, aplicado ao contexto escolar.
2. Identificar a perceção dos alunos sobre o conceito de (in)disciplina, atestando a continuidade/rutura entre práticas disciplinares no meio escolar e no meio familiar.
3. Assinalar as motivações para comportamentos considerados como indisciplinados.
4. Conhecer a visão dos alunos acerca das sanções aplicadas (justiça, pertinência, adequação e eficácia).

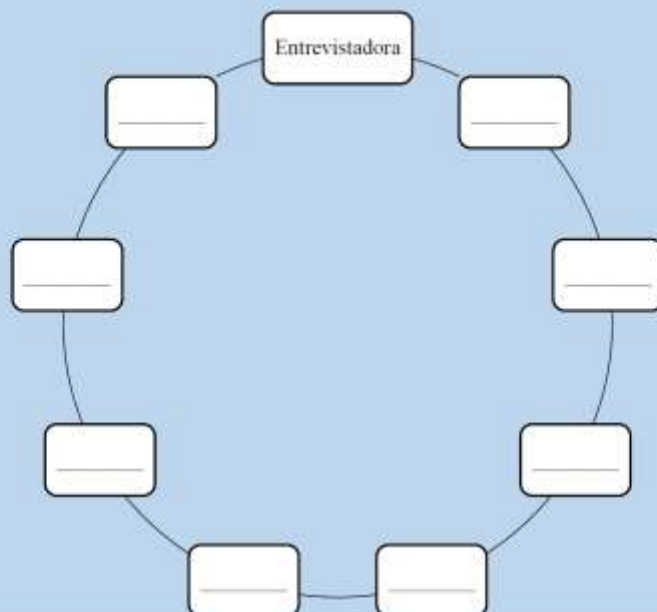
**Participantes:**

	Obs.*
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	

\* Incluir informações tais como posto de trabalho mais frequente, ...



**Planta de sala:**



**QUESTIONÁRIO**

Eixos de análise	Formulário de perguntas
Conceito de (in)disciplina - geral	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como descreveria a generalidade dos alunos desta escola? (refiram 3 adjetivos)               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. (Em termos de atitudes e comportamento, como descreveriam a generalidade dos alunos desta escola?)</li> </ol> </li> <li>2. Para vocês, o que é indisciplina?</li> <li>3. Na vossa perceção, e considerando a vossa definição de indisciplina, quais são os três comportamentos que consideram mais graves?</li> <li>4. E quais são as três atitudes/comportamentos de indisciplina que pensam ocorrem com mais frequência no Colégio?</li> <li>5. Há alguma diferença entre indisciplina e falta de educação? Se sim, qual? Dê um exemplo.</li> <li>6. Sentem que os alunos têm a mesma visão que vocês a respeito da noção de indisciplina?               <ol style="list-style-type: none"> <li>6.1. Resposta negativa:                   <ol style="list-style-type: none"> <li>6.1.1. Em que medida é que a opinião dos alunos é diferente?</li> </ol> </li> </ol> </li> <li>7. Na vossa opinião, há algum tipo de comportamento no Colégio que seja visto erradamente como indisciplinado? Qual? Porquê?</li> <li>8. Quando falamos de indisciplina, estamos a referir-nos a um espaço específico? Qual?               <ol style="list-style-type: none"> <li>8.1. (A indisciplina é algo que acontece num local específico no espaço escolar ou pode ocorrer em diferentes espaços? Quais?)</li> </ol> </li> </ol>
Observações	<p>Querem acrescentar alguma coisa sobre o que é para vós indisciplina?</p>

<p>Conceito de (in)disciplina, aplicado ao contexto familiar cf. contexto escolar</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consideram que os alunos têm o mesmo nível/tipo de indisciplina em todos os espaços escolares (dentro e fora da sala de aula)?               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Resposta negativa – Onde se podem observar mais comportamentos indisciplinados?                   <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1.1. Por que razão?</li> </ol> </li> </ol> </li> <li>2. Consideram que há alguma relação entre a indisciplina/disciplina que observam no Colégio e as regras e valores transmitidos em casa?               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Em que momentos e/ou situações verificam essa relação? Refiram 2 ou três situações/comportamentos.</li> </ol> </li> </ol>
<p>Observações</p>	

<p>Motivações para a indisciplina</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quando os alunos se portam menos bem, na vossa opinião, fazem-no de propósito ou sem intenção?               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. De propósito – Por que razão agem assim propositadamente?</li> <li>1.2. Sem intenção – Refiram situações em que tenham visto alguém agir de forma menos correta sem intenção.</li> </ol> </li> <li>2. Há pessoas à frente de quem é (mais) difícil os alunos terem comportamentos indisciplinados?               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Quem?</li> <li>2.2. O que poderá justificar esta situação?</li> </ol> </li> <li>3. Consideram que (in)disciplina tem alguma coisa a ver com o modo como os adultos se interagem com os alunos? Expliquem porquê.</li> <li>4. Têm problemas de indisciplina nas vossas aulas?               <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Resposta positiva – Na vossa opinião, o que está na origem desses problemas?</li> <li>4.2. Resposta negativa – o que pensam contribuir de forma mais evidente para esse facto.</li> </ol> </li> <li>5. Na vossa opinião, quais são os três principais fatores motivadores de indisciplina?</li> <li>6. Na vossa opinião, quais são os três principais fatores motivadores de disciplina?</li> </ol>
<p>Observações</p>	

Consequências - Sanções	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais são os castigos mais frequentes para quem não cumpre as regras dentro da sala de aula? Refiram dois.</li> <li>2. Na vossa opinião, quais são os castigos mais eficazes? 2.1. Por que razão são eficazes?</li> <li>3. E quais são os castigos que têm menos efeito (ou nenhum)? 3.1. Porquê?</li> <li>4. Do que já observaram, no Colégio... 4.1. ...há alguma estratégia de repreensão que consideram mais eficaz que todas as outras? Qual?</li> <li>4.2. ...há alguma estratégia de repreensão que não funciona com ninguém? Qual?</li> <li>5. Consideram ter as condições necessárias para manterem a disciplina? 5.1. Resposta negativa – O que julgam faltar?</li> <li>6. Julgam que vos é reconhecida autoridade para manter a disciplina no espaço escolar? 6.1. Em caso negativo 6.1.1. De quem sentem essa falta de reconhecimento? 6.1.2. De onde julgam ser proveniente essa falta de reconhecimento?</li> </ol>
Observações	

Sugestões	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Solicitar aos docentes que se pronunciem acerca do que, na opinião deles, poderia contribuir para uma melhoria do comportamento nos diferentes espaços escolares.</li> <li>2. Gostariam de acrescentar mais alguma coisa?</li> </ol>
Observações	

Data:	_____
Início:	_____
Fim:	_____



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação  
Administração e Organização Escolar

**(In)disciplina nos 2º e 3º Ciclos – Motivações, Implicações e Respostas**

**GUIÃO DE ENTREVISTA – NÃO DOCENTES**

**Objetivos gerais da entrevista:**

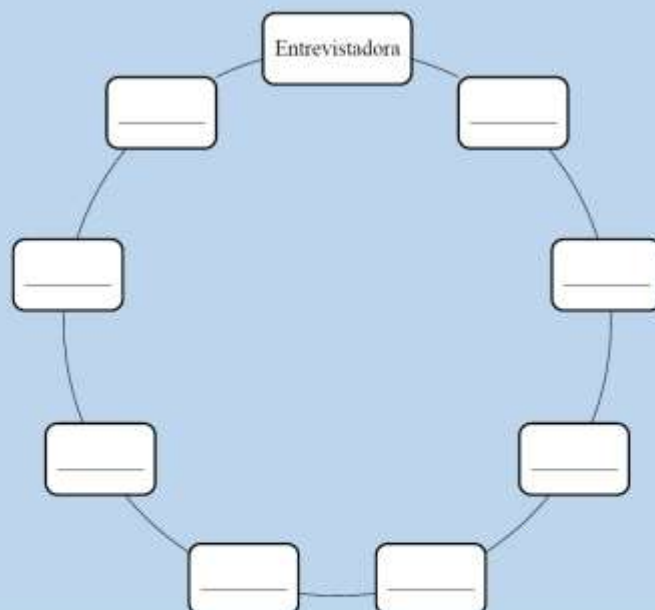
1. Identificar a perceção dos alunos sobre o conceito de (in)disciplina, aplicado ao contexto escolar.
2. Identificar a perceção dos alunos sobre o conceito de (in)disciplina, atestando a continuidade/rutura entre práticas disciplinares no meio escolar e no meio familiar.
3. Assinalar as motivações para comportamentos considerados como indisciplinados.
4. Conhecer a visão dos alunos acerca das sanções aplicadas (justiça, pertinência, adequação e eficácia).

**Participantes:**

	Obs.*
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	

\* Incluir informações tais como posto de trabalho mais frequente, ...

**Planta de sala:**



**QUESTIONÁRIO**

Eixos de análise	Formulário de perguntas
Conceito de (in)disciplina - geral	<ol style="list-style-type: none"> <li>Como descreveria a generalidade dos alunos desta escola? (refiram 3 adjetivos)               <ol style="list-style-type: none"> <li>(Em termos de atitudes e comportamento, como descreveriam a generalidade dos alunos desta escola?)</li> </ol> </li> <li>Para vocês, o que é indisciplina?</li> <li>Na vossa perceção, e considerando a vossa definição de indisciplina, quais são os três comportamentos que consideram mais graves?</li> <li>E quais são as três atitudes/comportamentos de indisciplina que pensam ocorrem com mais frequência no Colégio?</li> <li>Há alguma diferença entre indisciplina e falta de educação? Se sim, qual? Dê um exemplo.</li> <li>Sentem que os alunos têm a mesma visão que vocês a respeito da noção de indisciplina?               <ol style="list-style-type: none"> <li>Resposta negativa:                   <ol style="list-style-type: none"> <li>Em que medida é que a opinião dos alunos é diferente?</li> </ol> </li> </ol> </li> <li>Na vossa opinião, há algum tipo de comportamento no Colégio que seja visto erradamente como indisciplinado? Qual? Porquê?</li> <li>Quando falamos de indisciplina, estamos a referir-nos a um espaço específico? Qual?               <ol style="list-style-type: none"> <li>(A indisciplina é algo que acontece num local específico no espaço escolar ou pode ocorrer em diferentes espaços? Quais?)</li> </ol> </li> </ol>
Observações	
Querem acrescentar alguma coisa sobre o que é para vós indisciplina?	

<p>Conceito de (in)disciplina, aplicado ao contexto familiar cf. contexto escolar</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consideram que os alunos têm o mesmo nível/tipo de indisciplina em todos os espaços escolares (dentro e fora da sala de aula)?               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Resposta negativa – Onde se podem observar mais comportamentos indisciplinados?                   <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1.1. Por que razão?</li> </ol> </li> </ol> </li> <li>2. Consideram que há alguma relação entre a indisciplina/disciplina que observam no Colégio e as regras e valores transmitidos em casa?               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Em que momentos e/ou situações verificam essa relação? Refiram 2 ou três situações/comportamentos.</li> </ol> </li> </ol>
<p>Observações</p>	

<p>Motivações para a indisciplina</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quando os alunos se portam menos bem, na vossa opinião, fazem-no de propósito ou sem intenção?               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. De propósito – Por que razão agem assim propositadamente?</li> <li>1.2. Sem intenção – Refiram situações em que tenham visto alguém agir de forma menos correta sem intenção.</li> </ol> </li> <li>2. Há pessoas à frente de quem é (mais) difícil os alunos terem comportamentos indisciplinados?               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Quem?</li> <li>2.2. O que poderá justificar esta situação?</li> </ol> </li> <li>3. Consideram que in/disciplina tem alguma coisa a ver com o modo como os adultos se interagem com os alunos? Expliquem porquê.</li> <li>4. Considerando o espaço onde se encontram com mais frequência, julgam haver alguma razão específica para os comportamentos indisciplinados nesse espaço?               <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Qual?</li> <li>4.2. Refiram uma alteração que consideram pertinente para a solução desta questão.</li> </ol> </li> </ol>
<p>Observações</p>	

Consequências - Sanções	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais são os castigos mais frequentes para quem não cumpre as regras fora da sala de aula? Refiram dois.</li> <li>2. Quem são as pessoas que habitualmente aplicam os castigos fora da sala de aula?</li> <li>3. Na vossa opinião, quais são os castigos mais eficazes?             <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Por que razão são eficazes?</li> </ol> </li> <li>4. E quais são os castigos que têm menos efeito (ou nenhum)?             <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Porquê?</li> </ol> </li> <li>5. Do que já observaram, no Colégio...             <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1. ...há alguma estratégia de repreensão que consideram mais eficaz que todas as outras? Qual?</li> <li>5.2. ...há alguma estratégia de repreensão que não funciona com ninguém? Qual?</li> </ol> </li> <li>6. Os castigos são regra geral justos?</li> <li>7. Consideram ter as condições necessárias para manterem a disciplina nos espaços que vos são atribuídos?             <ol style="list-style-type: none"> <li>7.1. Resposta negativa – O que julgam faltar?</li> </ol> </li> <li>8. Julgam que vos é reconhecida autoridade para manter a disciplina no espaço escolar?             <ol style="list-style-type: none"> <li>8.1. Em caso negativo                 <ol style="list-style-type: none"> <li>8.1.1. De quem sentem essa falta de reconhecimento?</li> <li>8.1.2. De onde julgam ser proveniente essa falta de reconhecimento?</li> </ol> </li> </ol> </li> </ol>
Observações	

Sugestões	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Solicitar aos não docentes que se pronunciem acerca do que, na opinião deles, poderia contribuir para uma melhoria do comportamento nos diferentes espaços escolares.</li> <li>2. Gostariam de acrescentar mais alguma coisa?</li> </ol>
Observações	



**CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO de acordo com a Declaração de Helsínquia<sup>231</sup> e a Convenção de Oviedo<sup>232</sup>, e em conformidade com o disposto na Lei nº. 12/2005 de 26 de Janeiro<sup>233</sup> e na Lei n.º 21/2014 de 16 de Abril<sup>234</sup>**

**ORIGINAL**

*Por favor, leia, com atenção, a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou pouco claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com o estudo que lhe foi proposto, queira assinar este documento.*

**Título do estudo:** – (In)disciplina nos 2º e 3º Ciclos - Motivações, Implicações e Respostas [na apresentação do estudo o nome do Colégio, bem como o de todos os participantes não serão revelados, sendo preservado o anonimato].

**Enquadramento:** Projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Administração e Organização Escolar, sob a orientação do Professor Doutor José Matias Alves, professor associado convidado na Universidade Católica do Porto, a desenvolver com alunos dos 2º e 3º Ciclos.

**Explicação do estudo:** Trata-se de um estudo de natureza mista (qualitativa e quantitativa). O presente estudo tem como objetivo compreender de forma mais aprofundada a dinâmica de alguns comportamentos. Assim, serão estudados os comportamentos e analisadas as visões de alunos com registo(s) de ocorrência(s) disciplinar(es) (formais e/ou informais), dado ser a sua visão a que mais importa perceber por forma a promover uma alteração de comportamento. No sentido de obter uma visão mais consolidada e fundamentada das questões disciplinares, serão ainda recolhidas opiniões de alunos sem registo de ocorrências disciplinares, bem como professores e pessoal não-docente. Neste sentido, a finalidade é ouvir as “vozes” de todos os envolvidos, tentando integrar as suas perspetivas nas dinâmicas de melhoria dos processos educativos para a promoção do sucesso escolar de todos os alunos.

**Condições e financiamento:** Este estudo será em regime de voluntariado de todos os intervenientes. O estudo foi aprovado pelo Conselho Científico da Universidade Católica do Porto e obteve parecer favorável da Direção do Colégio da Rainha Santa Isabel. A recolha de informação será realizada a partir de *focus groups*. Não está previsto qualquer financiamento para a realização do estudo.

**Confidencialidade e anonimato:** A investigadora garante a confidencialidade dos dados recolhidos e a sua não utilização para outros objetivos que não os expressos neste consentimento.

Obrigado pela colaboração,

A Investigadora responsável pela recolha e tratamento de dados:

Luísa Marta da Conceição Queiroz, professora dos grupos 300 e 330 no Colégio da Rainha Santa Isabel

**Assinatura:**

-----  
*Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Compreendi que está assegurada a liberdade de retirar o consentimento em qualquer altura sem que tal se traduza prejuízo para a minha pessoa.*

*Desta forma, autorizo que o meu educando \_\_\_\_\_ participe neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária são fornecidos, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação com garantia de confidencialidade e anonimato dadas pela investigadora.*

Assinatura do Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Este documento é composto de 1 página e feito em duplicado: uma via para a investigadora, outra para a pessoa que consente.

<sup>231</sup> [http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Ficheiros/Declaracao\\_Helsinquia\\_2008.pdf](http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinquia_2008.pdf)

<sup>232</sup> <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

<sup>233</sup> <http://www.dre.pt/pdf1s/2005/01/018A00/06060611.pdf>

<sup>234</sup> <https://dre.pt/pdf1sdip/2014/04/07500/0245002465.pdf>



[illegible]









229













N	N	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336	337	338	339	340	341	342	343	344	345	346	347	348	349	350	351	352	353	354	355	356	357	358	359	360	361	362	363	364	365	366	367	368	369	370	371	372	373	374	375	376	377	378	379	380	381	382	383	384	385	386	387	388	389	390	391	392	393	394	395	396	397	398	399	400	401	402	403	404	405	406	407	408	409	410	411	412	413	414	415	416	417	418	419	420	421	422	423	424	425	426	427	428	429	430	431	432	433	434	435	436	437	438	439	440	441	442	443	444	445	446	447	448	449	450	451	452	453	454	455	456	457	458	459	460	461	462	463	464	465	466	467	468	469	470	471	472	473	474	475	476	477	478	479	480	481	482	483	484	485	486	487	488	489	490	491	492	493	494	495	496	497	498	499	500	501	502	503	504	505	506	507	508	509	510	511	512	513	514	515	516	517	518	519	520	521	522	523	524	525	526	527	528	529	530	531	532	533	534	535	536	537	538	539	540	541	542	543	544	545	546	547	548	549	550	551	552	553	554	555	556	557	558	559	560	561	562	563	564	565	566	567	568	569	570	571	572	573	574	575	576	577	578	579	580	581	582	583	584	585	586	587	588	589	590	591	592	593	594	595	596	597	598	599	600	601	602	603	604	605	606	607	608	609	610	611	612	613	614	615	616	617	618	619	620	621	622	623	624	625	626	627	628	629	630	631	632	633	634	635	636	637	638	639	640	641	642	643	644	645	646	647	648	649	650	651	652	653	654	655	656	657	658	659	660	661	662	663	664	665	666	667	668	669	670	671	672	673	674	675	676	677	678	679	680	681	682	683	684	685	686	687	688	689	690	691	692	693	694	695	696	697	698	699	700	701	702	703	704	705	706	707	708	709	710	711	712	713	714	715	716	717	718	719	720	721	722	723	724	725	726	727	728	729	730	731	732	733	734	735	736	737	738	739	740	741	742	743	744	745	746	747	748	749	750	751	752	753	754	755	756	757	758	759	760	761	762	763	764	765	766	767	768	769	770	771	772	773	774	775	776	777	778	779	780	781	782	783	784	785	786	787	788	789	790	791	792	793	794	795	796	797	798	799	800	801	802	803	804	805	806	807	808	809	810	811	812	813	814	815	816	817	818	819	820	821	822	823	824	825	826	827	828	829	830	831	832	833	834	835	836	837	838	839	840	841	842	843	844	845	846	847	848	849	850	851	852	853	854	855	856	857	858	859	860	861	862	863	864	865	866	867	868	869	870	871	872	873	874	875	876	877	878	879	880	881	882	883	884	885	886	887	888	889	890	891	892	893	894	895	896	897	898	899	900	901	902	903	904	905	906	907	908	909	910	911	912	913	914	915	916	917	918	919	920	921	922	923	924	925	926	927	928	929	930	931	932	933	934	935	936	937	938	939	940	941	942	943	944	945	946	947	948	949	950	951	952	953	954	955	956	957	958	959	960	961	962	963	964	965	966	967	968	969	970	971	972	973	974	975	976	977	978	979	980	981	982	983	984	985	986	987	988	989	990	991	992	993	994	995	996	997	998	999	1000	1001	1002	1003	1004	1005	1006	1007	1008	1009	1010	1011	1012	1013	1014	1015	1016	1017	1018	1019	1020	1021	1022	1023	1024	1025	1026	1027	1028	1029	1030	1031	1032	1033	1034	1035	1036	1037	1038	1039	1040	1041	1042	1043	1044	1045	1046	1047	1048	1049	1050	1051	1052	1053	1054	1055	1056	1057	1058	1059	1060	1061	1062	1063	1064	1065	1066	1067	1068	1069	1070	1071	1072	1073	1074	1075	1076	1077	1078	1079	1080	1081	1082	1083	1084	1085	1086	1087	1088	1089	1090	1091	1092	1093	1094	1095	1096	1097	1098	1099	1100	1101	1102	1103	1104	1105	1106	1107	1108	1109	1110	1111	1112	1113	1114	1115	1116	1117	1118	1119	1120	1121	1122	1123	1124	1125	1126	1127	1128	1129	1130	1131	1132	1133	1134	1135	1136	1137	1138	1139	1140	1141	1142	1143	1144	1145	1146	1147	1148	1149	1150	1151	1152	1153	1154	1155	1156	1157	1158	1159	1160	1161	1162	1163	1164	1165	1166	1167	1168	1169	1170	1171	1172	1173	1174	1175	1176	1177	1178	1179	1180	1181	1182	1183	1184	1185	1186	1187	1188	1189	1190	1191	1192	1193	1194	1195	1196	1197	1198	1199	1200	1201	1202	1203	1204	1205	1206	1207	1208	1209	1210	1211	1212	1213	1214	1215	1216	1217	1218	1219	1220	1221	1222	1223	1224	1225	1226	1227	1228	1229	1230	1231	1232	1233	1234	1235	1236	1237	1238	1239	1240	1241	1242	1243	1244	1245	1246	1247	1248	1249	1250	1251	1252	1253	1254	1255	1256	1257	1258	1259	1260	1261	1262	1263	1264	1265	1266	1267	1268	1269	1270	1271	1272	1273	1274	1275	1276	1277	1278	1279	1280	1281	1282	1283	1284	1285	1286	1287	1288	1289	1290	1291	1292	1293	1294	1295	1296	1297	1298	1299	1300	1301	1302	1303	1304	1305	1306	1307	1308	1309	1310	1311	1312	1313	1314	1315	1316	1317	1318	1319	1320	1321	1322	1323	1324	1325	1326	1327	1328	1329	1330	1331	1332	1333	1334	1335	1336	1337	1338	1339	1340	1341	1342	1343	1344	1345	1346	1347	1348	1349	1350	1351	1352	1353	1354	1355	1356	1357	1358	1359	1360	1361	1362	1363	1364	1365	1366	1367	1368	1369	1370	1371	1372	1373	1374	1375	1376	1377	1378	1379	1380	1381	1382	1383	1384	1385	1386	1387	1388	1389	1390	1391	1392	1393	1394	1395	1396	1397	1398	1399	1400	1401	1402	1403	1404	1405	1406	1407	1408	1409	1410	1411	1412	1413	1414	1415	1416	1417	1418	1419	1420	1421	1422	1423	1424	1425	1426	1427	1428	1429	1430	1431	1432	1433	1434	1435	1436	1437	1438	1439	1440	1441	1442	1443	1444	1445	1446	1447	1448	1449	1450	1451	1452	1453	1454	1455	1456	1457	1458	1459	1460	1461	1462	1463	1464	1465	1466	1467	1468	1469	1470	1471	1472	1473	1474	1475	1476	1477	1478	1479	1480	1481	1482	1483	1484	1485	1486	1487	1488	1489	1490	1491	1492	1493	1494	1495	1496	1497	1498	1499	1500	1501	1502	1503	1504	1505	1506	1507	1508	1509	1510	1511	1512	1513	1514	1515	1516	1517	1518	1519	1520	1521	1522	1523	1524	1525	1526	1527	1528	1529	1530	1531	1532	1533	1534	1535	1536	1537	1538	1539	1540	1541	1542	1543	1544	1545	1546	1547	1548	1549	1550	1551	1552	1553	1554	1555	1556	1557	1558	1559	1560	1561	1562	1563	1564	1565	1566	1567	1568	1569	1570	1571	
---	---	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	--









[illegible]





[illegible]



240



241







244



[illegible]

246



247





